



Bachelorarbeit im Studiengang Soziale Arbeit

Inwiefern hat ein theaterpädagogischer Workshop Potenzial zur Förderung von Lernzielen des Empowerments von Klient\*innen der Sozialen Arbeit?  
Ein Workshopkonzept zur Reflexion und (Re-)Aktivierung von Ressourcen im Rahmen von Empowermentförderung.

Autorin: Ronja Bemann

Matrikelnummer: 27557

Erstgutachterin: Dr. Rayla Metzner

Zweitgutachter: Prof. Dr. jur. Erich Menting

Eingereicht am: 07.08.2024

## INHALTSVERZEICHNIS

Abstract .....	3
Einleitung.....	4
1. Theoriebezug: Soziale Arbeit und Empowerment .....	5
1.1 Definition Soziale Arbeit .....	5
1.2 Theoretischer Zugang zu Empowerment .....	6
1.2.1 Arbeitsdefinition von Empowerment .....	6
1.2.2 Leitideen und Lernziele des Empowerments.....	8
1.2.3 Macht als Schlüsselbegriff im Empowerment .....	14
2. Theoriebezug: künstlerisch-ästhetische Praxis .....	17
2.1 Begriffsdefinition künstlerisch-ästhetischer Bildung .....	17
2.2 Theoretischer Zugang zu Theaterpädagogik .....	19
2.2.1 Definition Theaterpädagogik .....	19
2.2.2 Leitideen theaterpädagogischer Arbeit .....	20
2.2.3 Statuentheater als theaterpädagogische Technik des TdU .....	22
3. Theaterpädagogik als Teil künstlerisch-ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit.....	25
3.1 Forschungsstand .....	25
3.2 Theaterpädagogik in der Sozialen Arbeit .....	26
4. Potenziale eines theaterpädagogischen Workshopkonzepts zur Förderung von Empowermentprozessen.....	27
4.1 Legitimierung des Konzepts .....	27
4.2 Theaterpädagogische Übungen und Techniken für die Förderung der Lernziele von Empowerment.....	33
4.2.1 Übung 1 (Power-Gym) .....	33
4.2.2 Übung 2 (Roboter-Wissenschaftlerin) .....	38
4.2.3 Übung 3 (Machtmuseum).....	42
5. Resümee .....	46
Literaturverzeichnis .....	48
Abkürzungsverzeichnis .....	54
Anhang .....	55
Eigenständigkeitserklärung.....	57

## ABSTRACT

This bachelor's thesis aims to design a theater pedagogical workshop to promote the learning objectives of empowerment in social work. First, a theoretical explanation is first developed for each of the sub-areas included, such as social work, theater pedagogy, empowerment, resource work, 'power' and artistic-aesthetic practice of social work. This foundation should make it possible to link the aforementioned concepts to legitimize the framework conditions of such a workshop.

A possible concept for a workshop without a defined target group is then presented. The procedure is as follows: the process and the resulting effect are based on theoretical principles (e.g. Anklam/Reyer/Meyer 2018; Meis/Mies 2018). For the implementation of the relevant parts of a workshop described therein, theater pedagogical exercises and methods are consulted, which are described in their execution and effect (including didactic goals). For each exercise, reference is made to the reflection and impact of the learning objectives of power as a topic and the promotion of resources as a key objective. These references are then linked to the key objectives of empowerment. In combination, theater pedagogy and empowerment work offer a suitable conceptual framework for a workshop on resource development in social work. The concept of power as an approach to theater pedagogical exercises, resource work and empowering processes can be scientifically located in all of the sub-areas mentioned and is therefore legitimate. The workshop MACHT was draus! with theater pedagogical exercises can give its addressees in social work food for thought to reflect on their own access to resources and thus partially activate them.

## Kurzzusammenfassung

Diese Bachelorarbeit zielt auf die Konzeption eines theaterpädagogischen Workshops ab, der Lernziele des Empowerments in der Sozialen Arbeit fördern soll. Dafür wird zunächst für jeden inbegriffenen Teilbereich, wie Soziale Arbeit, TP, Empowerment, Ressourcenarbeit, ‚Macht‘ und künstlerisch-ästhetische Praxis Sozialer Arbeit eine theoretische Erklärung erarbeitet. Dieses Fundament soll die Verknüpfung der benannten Begriffe zur Legitimation der Rahmenbedingungen eines solchen Workshops ermöglichen.

Daraufhin wird ein mögliches Konzept für einen Workshop ohne definierte Zielgruppe vorgestellt. Die Vorgehensweise gestaltet sich folgendermaßen: der Ablauf und der daraus folgende Effekt orientiert sich an theoretischer Grundlage (u.a. Anklam/Reyer/Meyer 2018; Meis/Mies 2018). Für die Umsetzung der darin beschriebenen relevanten Teile eines Workshops werden theaterpädagogische Übungen und Methoden zu Rate gezogen, die in ihrer Ausführung und Wirkung (inklusive didaktischer Ziele) beschrieben werden. Es wird bei jeder Übung Bezug auf die Reflexion und Wirkung der Lernziele von Macht als Thema und Ressourcenförderung als Leitziel genommen. Diese Bezüge werden schließlich in Zusammenhang mit den Leitzielen des Empowerments gebracht. In Kombination bieten TP und Empowerment-Arbeit einen geeigneten konzeptionellen Rahmen für einen Workshop zur Ressourcenförderung in der Sozialen Arbeit. Der Begriff Macht als Zugang zu theaterpädagogischen Übungen, Ressourcenarbeit und empowernden Prozessen ist wissenschaftlich in allen benannten Teilbereichen verortbar und somit legitim. Der Workshop *MACHT was draus!* mit theaterpädagogischen Übungen kann in der Sozialen Arbeit ihren Adressat\*innen Gedankenanstöße geben, den eigenen Ressourcenzugang zu reflektieren und ihn dadurch teilweise zu aktivieren.

## EINLEITUNG

Soziale Arbeit sieht sich in unserer Gesellschaft des Wandels stets mit neuen Herausforderungen konfrontiert. So werden auch neue Methoden und Herangehensweisen benötigt, um Adressat\*innen der Sozialarbeiter\*innen in ihren komplexen Lebenswelten eine Stütze zu sein. TP ist längst als ein Teil der Sozialen Arbeit anerkannt, wird schon im Studium vermittelt, in die Praxis integriert und ihre Wirkung auf die Profession Sozialarbeitender immer wieder wissenschaftlich zu ergründen versucht. Einige Autor\*innen und Sozialarbeitende haben sich bereits mit dem Einfluss von Theater(-pädagogik) auf die Förderung von Empowerment auseinandergesetzt. Ein theaterpädagogischer Workshop, der dies unterstützen und außer seiner Teilnehmenden und der Anleitung keinerlei spezieller Materialien oder Räumlichkeiten benötigen würde, könnte eine Bereicherung zur Umsetzung von Empowerment-Arbeit bedeuten. Ziel dieser Bachelorarbeit soll die Konzeption eines theaterpädagogischen Workshops mit dem Schlüsselbegriff *Macht* sein, der sich in der Anwendung für sozialarbeiterischer Leitziele wissenschaftlich legitimieren lässt. Dabei könnte er sich allgemeiner und insbesondere Augusto Boals Ideen von theaterpädagogischen Übungen und Methoden bedienen, deren Ziele und Wirkungen Empowerment-Prozesse unterstützen sollen.

Die Arbeit grenzt sich von der Festlegung einer bestimmten Zielgruppe bezüglich der Teilnehmenden ab. Alle Übungen werden in einer allgemeinen Form auf die Soziale Arbeit bezogen. Aufgrund der immensen Dichte an Verständnissen von Empowerment, seiner Konzepte und des Ressourcenbegriffs werden nur ausgewählte Sichtweisen auf den Begriff einbezogen und genutzt. Die mit der benannten Definitionsvielfalt von Empowerment einhergehende Beliebigkeit des Begriffs wird nicht als ein Schwerpunkt der Arbeit kritisch analysiert. Auch der Begriff der TP wird in einer Arbeitsdefinition von einigen, keinesfalls aber von allen Seiten der Theaterarbeit beleuchtet. Die unzureichende wissenschaftliche Forschungslage künstlerisch-ästhetischer Praxis wird erwähnt aber nicht weiter ausgeführt. Ein spezifisches Modell ist dem Workshopkonzept nicht zugrunde gelegt. Die Ziele, die damit angestrebt werden, können in dieser Arbeit nicht auf ihr Eintreten überprüft werden. Die Arbeit bezieht sich auf Techniken Augusto Boals. Trotz fehlender Wissenschaftlichkeit arbeitet die Autorin mit seinen Büchern. Als ausgebildeter Schauspieler und Theaterleiter entwickelte er eigene Methoden, sodass zahlreiche andere wissenschaftliche Arbeiten seine Literatur ebenfalls verwenden (z.B. Thomas Haug „Das spielt (k)eine Rolle“).

Die Bachelorarbeit soll in Form einer Literatarbeit forschen. Dafür werden relevante Quellen zu den Schwerpunkten Soziale Arbeit, Empowerment-Arbeit und Ressourcen, TP und Theater der Unterdrückten sowie künstlerisch-ästhetischer Angebote in der Sozialen Arbeit und Konzeptionsarbeit gesucht und gesichtet. Anhand dessen wird eine Gliederung erstellt, die zunächst einen theoretischen Einblick in benannte Teilbereiche gibt, die im Workshopkonzept später vereint werden sollen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit des Eigenanteils der Arbeit: das Entwickeln eines Workshops anhand sozialarbeiterischer und theaterpädagogischer Rahmenbedingungen. Im Resümee sollen vor allem die Grenzen dieser Arbeit aufgegriffen und ein Ausblick auf anknüpfende Forschungslücken gegeben werden.

## 1. THEORIEBEZUG: SOZIALE ARBEIT UND EMPOWERMENT

### 1.1 DEFINITION SOZIALE ARBEIT

Soziale Arbeit als praxisorientierte Profession und Wissenschaftsdisziplin unterstützt Entwicklungen in der Gesellschaft, fördert sozialen Zusammenhalt von Menschen sowie deren Ermächtigung (DBSH 2016: o.S.). Sie versteht sich als allzuständig und auf

den Alltag ihrer Adressatinnen ausgerichtet (Seithe 2012: 33). Demnach ist ihre Definition durch verschiedenste Konzepte und Praxen geprägt (DBSH 2016: o.S.). Prinzipiell arbeitet die Profession auf eine gerechte, verantwortungsvolle und von Diversität geprägte Gesellschaft, in der Menschenrechte beachtet werden (ebd.). Ziel der Sozialen Arbeit ist nicht, Problemlagen der Klientinnen an deren Stelle zu bewältigen (Seithe 2012: 33). Vielmehr werden ihre Adressatinnen so zu ermächtigen ersucht, dass sie persönlichen Herausforderungen selbst entgegenzutreten und in ihrem Leben für verbessertes Wohlbefinden sorgen können (DBSH 2016: o.S.). Dafür steht die Förderung von Ressourcen im Vordergrund, die die Klientinnen dazu befähigen, sich zukünftig Selbsthilfe bedienen zu können bzw. fehlende Ressourcen zu beschaffen wissen (Seithe 2012: 33).

Soziale Arbeit entwickelte sich ab 1850 und fokussierte sich anfangs insbesondere auf arme Bevölkerungsschichten (Seithe 2012: 26). In den folgenden 100 Jahren wird jedoch eine großflächige Ausweitung ihrer Aufgabenbereiche deutlich (ebd.). Jedes Problem im Alltag eines Menschen kann dazu gehören, sofern die bestehenden Unterstützungsmechanismen nicht genügend dazu beitragen, Missstände aus eigener Kraft zu verändern und diese seitens der Öffentlichkeit und Politik als unterstützungsbedürftig akzeptiert werden (Galuske 2009: 36 ff.). Demnach sind ihre Zuständigkeitsbereiche heutzutage schwer eingrenzbar (Seithe 2012: 49) und die Herausforderung liegt für Sozialarbeitende nicht in ihrer Spezialisierung, sondern vielmehr darin, die Vielschichtigkeit von Problemlagen wahrzunehmen und gemeinsam mit Klient\*innen eine Lösung zu erarbeiten (ebd.). In ihren verschiedensten Teilbereichen hat Soziale Arbeit sich auch immer wieder zwischen Macht und Ohnmacht reflektieren und positionieren, vor allem zwischen den verschiedenen Erwartungen und Anforderungen der Institutionen, Wohlfahrtsstrukturen und Adressat\*innenbeziehungen (Blank 2012: 55).

## 1.2 THEORETISCHER ZUGANG ZU EMPOWERMENT

### 1.2.1 ARBEITSDEFINITION VON EMPOWERMENT

Erstmalige Erwähnung findet der Begriff in der Sozialen Arbeit Mitte der 90er Jahre und kann seitdem keine einheitliche Determination vorweisen (Seckinger 2018: 307). Solomon spricht in diesem Zusammenhang zum Empowerment-Begriff auch von der „Suche nach einem schwer

fassbaren Paradigma“ (Blank 2024: 20 zit. n. Solomon 1976: o.S.). Seine vielfältigen inhaltlichen Vorstellungen sind geprägt von den unterschiedlichen Epochen und deren politischen sowie sozioökonomischen und -kulturellen Umständen wie auch ihres philosophischen Verständnisses (Blank 2024: 20.). Besonders wegen der zunehmenden Komplexität der Aufgabenbereiche und der sich rasant verändernden, gesellschaftlichen Bedingungen wird Empowerment in sozialarbeiterischen Hilfen für Adressat\*innen in verschärft herausfordernden Situationen für hilfreich befunden (Pankhofer 2016: 7). Die benannte Offenheit des Begriffs bietet einerseits Raum für Kritik an der Beliebigkeit des Konzepts, das Ideologien und Interpretationen aus verschiedenen Richtungen einen verkaufsfördernden Rahmen stellt und durch seine Ungenauigkeit das Risiko zu Missverständnissen und Fehldeutungen erhöht (Herriger 2020: 14). Zudem beschreibt Blank Empowerment als mögliche Haltung oder Methoden der Sozialen Arbeit und spricht gleichsam dem Konzept die Definition als Theorie und Disziplin ab (Blank 2024: 23). Außerdem bringt sie als einen möglichen Grund für die Definitionsvielfalt die unzureichende Forschung bezüglich der Begriffe Macht und Mindermacht in der Sozialen Arbeit an (ebd.: 76).

Allerdings wird sich in der vorliegenden Arbeit von der ausführlichen kritischen Beleuchtung dieser Problematik abgegrenzt und das Potenzial dieses offenen Rahmens als eine Möglichkeit begriffen, verschiedenen Grundhaltungen, Werten und moralischen Überzeugungen eine sinnvolle Form zu geben (Herriger 2020: 13).

Begriffe wie „Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung“ werden sowohl allgemein als auch in der vorliegenden Arbeit als Synonyme für Empowerment verstanden (Herriger 2020: 20). In Deutschland hat sich aber besonders die Verwendung vom Anglizismus des Begriffs etabliert und verweist auf das darin enthaltene, alltagsgebräuchliche „Power“ (Blank 2024: 20). In sozialen Berufsfeldern ist häufig von den negativen Gegensätzen des Begriffes wie Kontrollverlust, Macht- oder Hilflosigkeit die Rede (Brandes/Stark 2016: 64). Empowerment wird auch als offene, normative Form begriffen, deren kleinste Gemeinsamkeit folgendermaßen beschrieben werden kann: es sind zeitliche Entwicklungsprozesse, in welchen Menschen ihrem individuell festgelegten Maßstab folgend eine Befähigung zur Verbesserung der Lebensumstände erfahren (Herriger 2020: 13).

Im Hinblick auf die Gesellschaft, die Einzelnen und ihre soziale Umgebung soll die Stärkung vorhandener Ressourcen die individuelle und gruppenspezifische Bemächtigung zur selbstbestimmten Problemlösung unterstützen (Enggruber 2023: 49 f.). Klient\*innen soll durch empowernde Prozesse aus ihren marginalisierten oder benachteiligten Positionen hinaus

verholfen werden, um Aufgaben ihres Lebens eigenständig bewältigen, sich ihrer Stärken bewusstwerden und eigene Ressourcen für mehr Selbstbestimmung nutzen zu können (Herriger 2020: 20). Empowernde Prozesse können allerdings auch destruktiv auf Individuen wirken, wenn mit Hilfen zwar Ermächtigung angestrebt werden und doch ungewollte Folgen auftreten (Pankofer 2016: 8). Oft ist eher situations- und bedingungsabhängig, ob sich Klient\*innen durch Aktivitäten ermächtigt oder entmächtigt fühlen (ebd.).

### 1.2.2 LEITIDEEN UND LERNZIELE DES EMPOWERMENTS

Herriger unterteilt Empowerment in vier Grundzüge: transitiv, politisch, reflexiv und lebensweltlich (Herriger 2020: 14). Zunächst definiert er einen politischen Zugang zum Empowerment-Konzept (Herriger 2020: 14). Das im Anglizismus enthaltene Wort „Power“ verweist darin auf politische Macht und deren unausgeglichene Verteilung (ebd.). Ihre Umverteilung findet statt, indem Individuen und Gruppen ihre machtunterlegenen Situationen verlassen und Teilhabe an demokratischer Mitgestaltung und politischen Entscheidungen erfahren (ebd.). In scheinbar unveränderliche Machtstrukturen wird eingegriffen, indem Machtlosen der Prozess zur Selbstbemächtigung gelingt (ebd.). Beispielhaft benennt Herriger hier Bürgerrechtsbewegungen oder solche der Emanzipation (ebd.). Der lebensweltliche Zugang nach Herriger (2020) begreift „Power“ mehr als Kraft, die sich durch eigene Kompetenzen und Durchsetzungsvermögen der Menschen äußert (ebd.: 15). Sie können mithilfe dieser Stärke unüberschaubare, komplizierte oder belastende Alltagssituationen bewerkstelligen (ebd.). Nicht nur auf der Makroebene kann von politischer Entscheidungsmacht gesprochen werden (ebd.). Auch auf Mikroebene sollen Menschen dazu befähigt werden, auf eine gelingende Lebensführung ausgerichtet in ihren alltäglichen Beziehungen selbstbestimmt und -organisiert zu handeln (ebd.). Der reflexive Blick auf Empowerment nimmt den aktiven und eigenständigen Erwerb von Bemächtigung und Gestaltungskraft in den Fokus (ebd.: 16). Den ohnmächtigen, schwachen und abhängigen Situationen entsagend sollen Klient\*innen zu aktiv Handelnden werden und sich Bevormundung wehren (ebd.). Die Handlungen hin zu mehr Lebenssouveränität sowohl auf individueller als auch politischer Ebene sind aus Eigeninitiative und -organisation heraus entstanden (ebd.). Einen transitiven Zugang zu Bemächtigung findet Herriger darüber, dass unterstützende, ermöglichende und fördernde Komponenten von Autonomie seitens professioneller Hilfen ausgebildet werden (ebd.: 17). Der transitive Blick auf Empowerment fragt also nach dem Leistungsgegenstand psychosozialer Dienste, der Klient\*innen im Prozess der Aneignung ressourcenorientiert zu mehr Eigenbestimmtheit und Erprobung eigener Gestaltungskraft zu bestärken ersucht (ebd.).

Laut Herriger können empowernde Prozesse einerseits durch kollektiven Selbst-Erwerb politischer Macht stattfinden (ebd.). Die Menschen organisieren sich untereinander und entwickeln ein Bewusstsein für soziale Ungerechtigkeit und die Intention der Umverteilung ungleicher Teilhabe an Entscheidungsmacht (ebd.). Siehe oben: Mix aus politischem und reflexivem Empowerment.: in kollektiver politischer Selbstorganisation in Machtspiel mit einmischen Andererseits kann Empowerment als tragfähiges Konzept verstanden werden, mit dessen Anwendung in der Sozialen Arbeit die benannten Gestaltungskräfte professionell unterstützt, erweitert und Ressourcen herausgearbeitet werden (ebd.: 20). Ziel ist, Klient\*innen durch instrumentelle Hilfe in Form von Räumlichkeiten oder finanziellen Mitteln Möglichkeiten zu öffnen (Brandes/Stark 2016: 64). Dort sollen sie Gestaltungskräfte erwerben und solidarisches Organisieren testen können (Herriger 2020: 20). Außerdem wird damit ein sicherer Raum eröffnet, um über Erlebnisse der Diskriminierung und Exklusion kreativ in den Austausch zu kommen (Blank 2024: 24). Dabei können individuelle aber auch allgemeine Erfahrungen von Selbstbefähigung bedeutsam werden (Blank 2024: 151). Betroffene können durch den Rückblick auf ihre eigene Biografie eigens erfahrene Erlebnisse der Hilflosigkeit teilen und Anderen ihre selbst erfahrenen Kenntnisse über Lösungen mitgeben (Herriger 2020: 21).

Auch Blank geht davon aus, dass Empowerment- Prozesse sowohl innerlich (im Subjekt) als auch äußerlich (in der Gesellschaft) wirkungsvoll werden, wenn benannte psychologisch-individuelle und systemisch-politische Ebene nachvollziehbar verzahnt sind (Blank 2024: 27). Diese mehrdimensionale Arbeit erfordert Planung der Teilhabe und Methodik, um Vorstellungen von Eigenwirksamkeit und Bemächtigung der partizipierenden Personen zu realisieren (ebd.).

Blank schlägt dafür verschiedene Handlungsschritte vor (Blank 2024: 54). Zunächst wird das soziale Problem, bei dem Ermächtigung realisiert werden soll, definiert (ebd.). Mit Hilfe wissenschaftlichen Kenntnissen muss der Kontext auf sozialer, kultureller und gesellschaftlicher Ebene untersucht und von verschiedenen Positionen aus beleuchtet werden (ebd.). Die wissenschaftliche Analyse ist hierbei unumgänglich, wenn der Missstand verändert und nicht durch Bekämpfung von Symptomen unbestimmt gehalten werden will (ebd.). Im zweiten Schritt sind diese Kenntnisse über Machtverhältnisse und deren Wirkungen mit den Partizipierenden zu teilen (ebd.: 55). Es müssen Bildungsprogramme aufgebaut werden, die einen handlungstheoretischen Leitfaden für das Ausarbeiten sozialer Gerechtigkeit und Ermöglichungsräume geben (ebd.). Dann können professionelle Handlungsorientierungen entwickelt werden (ebd.). Dabei soll einerseits festgelegt werden, welche Ziele verfolgt und von welchen sich abgegrenzt werden soll (Blank 2024: 55). Andererseits muss der Zusammenhang

zwischen den ersten Schritten und dem Konzept legitimiert werden und der Empowerment-Ansatz muss sich wissenschaftlich in die Handlungsleitfaden integrieren können (Blank 2024: 55).

Wie produktiv die Mitgestaltung der Klient\*innen verläuft, ist bedeutend für das Gelingen von Veränderungen (Herriger 2020: 37). Professionelle sind dazu angehalten, sich immer wieder der individuellen Vorstellungen der Adressat\*innen und dem Konsens in der Aushandlung von Entscheidungen zu versichern und diese mit pädagogischer Intervention zu gebräuchlichen Handlungsstrategien zu formen (ebd.). Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis, in dem sich Empowerment-Prozesse zwischen dem Machtgefüge von und Intentionen der Individuen, der Politik und der Fachkraft bewegen (Blank 2024: 30).

Nicht nur im allgemeinen Verständnis Sozialer Arbeit gilt die Ressourcenerschließung als Leitziel (Miller 2016: 28). Die Empowerment- Arbeit soll besonders den Menschen helfen, deren Zugänge zu Ressourcen wie Bildung, Gesundheit und finanzielle Mittel erschwert sind (Blank 2024: 27). Der Zugang kann durch gesellschaftliche Hierarchien erschwert und auch verhindert werden (ebd.: 317). Nur die Kombination mehrerer, erschwerter Bedingungen lässt Personen Adressat\*innen Sozialer Arbeit werden (Bitzan/Bolay/Thiersch 2006: 273). Ausgehend von einem Perspektivwechsel, angestoßen von Gesundheitswissenschaftler Aaron Antonovsky, wird der Fokus weg vom Entstehen von Krankheiten und hin zu Gesundheitserhalt gelenkt (Miller 2016: 28). Daran knüpfen sich ressourcenorientierte Überlegungen an, die nach dem Umgang mit Belastungen und gesundheitserhaltenden Strategien fragen (Miller 2016: 29). Wie in zahlreichen anderen Definitionen deutlich wird, sind Ressourcen auch eine zentrale Dimension von Empowerment, deren Aneignung Teilhabe an gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und gesellschaftspolitischen Machtbezügen bedeutet (Blank 2012: 8). Beate Blank (ebd.) erforscht die wechselseitige Abhängigkeit von Ressourcen und Empowerment und sieht Ressourcen als immanenten Teil und deren Förderung als fundamentale Voraussetzung für gelingende Selbstermächtigungsprozesse (ebd.: 11; 165). Begreift man wie erläutert in 1.3.1 laut Blank Empowerment als Haltung der Sozialen Arbeit, ist damit Ressourcenorientierung unabdingbar (Pflaumer 2016: 64). Auch Seithe begreift diese als „methodisches Konzept der Sozialen Arbeit“ (Seithe 2012: 52).

Klient\*innen sollen dazu in der Lage sein, ein würdevolles Leben zu führen, in dem sie grundlegende Bedarfe abdecken können (Miller 2016: 28). Vorhandene Fähigkeiten können dazu beitragen, eine solche Lebensführung zu entwickeln, doch auch Ressourcen sind dafür notwendig (ebd.). Auch wenn der Begriff der Fähigkeit des Öfteren in der Auflistung von

Kraftquellen erscheint, sind die Begriffe voneinander abzugrenzen (ebd.: 29). Fähigkeiten sind subkategorisch in den Ressourcenbestand einer Person einordbar, umgekehrt beinhalten Ressourcen jedoch viel mehr als nur Fähigkeiten (ebd.). Sie können Bedürfnisse der Existenzhaltung befriedigen (Staub- Bernasconi 2018: 317). In Differenz zu persönlichen Vorstellungen und Wünschen sind diese Bedürfnisse nicht durch andere Leistung oder Ware ersetzbar (ebd.). Außerdem unterscheidet sie von unersättlichen Wünschen, dass sie eine Befriedigungsgrenze haben (ebd.: 323). Groenemeyer (2012: 30) unterscheidet in biologische Bedürfnisse, die allgemein existieren und jene, die von Gesellschaft geformt wurden und daher das Ergebnis von Interessenskollisionen sind. Die biologischen Bedarfe werden durch politische und gesellschaftliche Vorstellungen auf ein Minimum zum Überleben determiniert (Staub-Bernasconi 2018: 323). Nur durch diese Abgrenzung kann in der Sozialen Arbeit von mehr oder weniger unabhängiger, kritischer und beurteilender Perspektive auf Ressourcenarbeit gesprochen werden (Staub-Bernasconi 2018: 323).

Wie nützlich Ressourcen im Alltag eines Menschen sind, wird an der Realisierung eigens definierter Ziele gemessen (Herriger 2020: 93). Ihre Wirksamkeit zeigt sich während des Lösungsprozesses bei zu bewältigenden Aufgaben und der Mensch in seiner eigenen Lebenswelt bestimmt, ob und was eine Ressource im eigenen Leben bedeutet (ebd.). Um den eigenen Lebensstandard aufrecht zu erhalten, werden internalisierte Funktionen stets unbewusst aktiviert, weswegen viele Klient\*innen nicht um ihre Ressourcen wissen (Blank 2012: 30).

Nicht der Besitz solcher Kraftquellen, sondern ihre Aktivierung und Ressourcenherausbildung steht im Vordergrund (Schiepeck/Cremers 2003: 178; 183). Diese bewusst zu registrieren kann bereits für ein ermächtigendes und würdevoller Gefühl sorgen (Blank 2024: 133). Wichtig ist, dass ausschließlich der Mensch als Expert\*in des eigenen Lebens darüber urteilt, Außenstehende würden möglicherweise mit ihrer subjektiven Perspektive zu anderen Entscheidungen über die Bedeutsamkeit kommen (Blank 2024: 133 f.). Ressourcen als solche zu identifizieren kann marginalisierte Menschen zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe stärken (Blank 2012: 96). Im Hinblick auf neurobiologische Erkenntnisse ist dieser Lernprozess, in dem sich Denk- und Verhaltensweisen ändern sollen, zeitaufwendig und erfordert mehrere Handlungsschritte (ebd.). Besonders, wenn Veränderungen in Gruppen oder Organisationen angestrebt werden, zeigen sich bedeutende Lernergebnisse erst nach einem Jahr (ebd.: 96). Oftmals kann genau diese subjektive Einschätzung des eigenen Ressourcenzugangs durch negative sowie positive, verfestigte Konnotationen, Glaubenssätze oder Gefühle stark beeinflusst werden (Blank 2012: 40). Durch die Verfestigung solcher Sichtweisen können einige,

versteckte Ressourcen nicht bewusst als solche bewertet werden (ebd.: 41). Im Rahmen von Ressourcenuntersuchung soll die Ressource selbst von emotionalen Assoziationen und Bewertungen unterschieden und ein Perspektivwechsel erzielt werden (ebd.: 41 f.). Schon durch dieses Differenzieren kann auf subjektive Bewertungen und Konnotationen aufmerksam machen und für neue Sichtweisen sensibilisieren (ebd.: 42). Bereits etablierte, eigene Wertesysteme sind veränderbar, wenn man Neubewertungen übt und wiederholt (ebd.). Von eigenen Einschätzungen und Zuschreibungen ständig Abstand zu nehmen und sie zu reflektieren trägt zur Ressourcenarbeit und ihrer Förderung bei (ebd.).

Der Ressourcenbegriff ist oft ungenau determiniert (Herriger 2020: 93). Allgemein werden darunter positive Bedingungen im Privatleben und im Zugriff auf Materielles verstanden, die dabei unterstützen, den Alltag oder besondere Lebensereignisse zu bewerkstelligen um für körperliches und psychisches Wohlbefinden zu sorgen und individuelle Ziele zu erreichen (Schubert/Knecht 2012: 16).

Es wird zwischen materiellen und immateriellen Ressourcen unterschieden (Meis/ Mies 2018: 42). Weiterhin können sie mit der Frage nach ihrer zeitlichen Stabilität differenziert werden, so ist der eigene Bildungsstand dauerhaft, ein erholsamer Freizeitmoment nur kurzfristig eine Ressource (Herriger 2020: 93 f.). Sie gewinnen oder verlieren an Bedeutung, erfüllen verschiedene Funktionen in unterschiedlichen Lebensphasen einer Person und können daher in einem eingrenzbaeren Zeitraum oder aber auf lange Sicht verfügbar sein (ebd.). Um sie konkreter einordnen zu können, schlägt Herriger eine Klassifikation von Ressourcen vor (ebd.).

Herriger unterteilt in Personen- und Umweltressourcen (ebd.). Erstere beziehen sich auf biografisch entwickelte und auf die Persönlichkeit zurückführende Aspekte wie Glaubenssätze, Wertvorstellungen oder emotionale Coping- Mechanismen (ebd.). Das Individuum kann sie zur Bewältigung des Alltags zur Aufrechterhaltung der psychosozialen Integrität nutzen (ebd.). Körperliche Kraftquellen als erste Subkategorie binden Gesundheit (stabiles Immunsystem und biophysisch intakt sein), Ausdauer und Leistungsfähigkeit des Körpers ein (ebd.). Aber auch schützende Eigenschaften wie eine stabile Emotionalitätsslage, ein wertschätzendes/optimistisches Körperbild und eine positive Grundeinstellung oder anpassungsfähig zu sein gehören dazu (ebd.). Psychische Ressourcen sind als zweite Subkategorie zu benennen (ebd.: 96). Sich des Selbstwerts bewusst und verantwortungsvoll sein, Selbstwirksamkeit erlebt sowie ein Vertrauen in eigene Bewältigungsstrategien zu haben, zählen dazu (Miller 2016: 30). Aber auch auf körperliche und psychische Bedürfnisse zu hören und

danach handelnd für sich zu sorgen ist eine psychische Kraftquelle (Herriger 2020: 96). Weiterhin werden das Ausleben kreativer und spiritueller Ideen und die Anwendung von Bewältigungsmechanismen sowie eine optimistische Einstellung im Hinblick auf die Zukunft darunter verstanden (ebd.). Außerdem differenziert Herriger Ressourcen der Symbolik und Kultur, wobei berufliche, sprachliche und ästhetische Qualifikationen, die Etablierung eines handlungsethischen Werterahmens oder Erlebnisse des Engagierens, Teilhabens und der Anerkennung gemeint sind (Miller 2016: 30). Die vierte Subkategorie beschäftigt sich mit Kraftquellen zum Agieren in sozialen Beziehungen (Herriger 2020: 97). Hier ist beispielsweise die Fähigkeit zum Mitgefühl und in Beziehungen ein aufgeschlossener Umgang mit eigenen Befindlichkeiten und Wünschen zu erwähnen (Miller 2016: 30). Auch Bindungen einzugehen sowie aufrechtzuerhalten und in Interessenskonflikten konstruktiv für eigene Bedürfnisse einzustehen zählt dazu (Herriger 2020: 97). Zusätzlich formuliert Herriger die Fähigkeit, in belasteten Lebensphasen diese vor anderen Menschen als solche preiszugeben und um spezifisch um Hilfe zu bitten, auch als personale Ressource (ebd.). Umweltressourcen beziehen sich auf das soziale Umfeld sowie auf ökologische, ökonomische und kulturelle Bedingungen in der Umgebung (ebd.: 95). Auf der sozialen Ebene werden die Kraftquellen der Liebe und Fürsorge zu vertrauten Menschen sowie die Unterstützung durch Partnerschaft in herausfordernden Lebensabschnitten als auch die soziale Integrität genannt (ebd.: 98). Ressourcen der Ökonomie beziehen sich auf berufliche Bedingungen wie den des Arbeitsplatzes, das Einkommen und das damit einhergehende Sicherheitsgefühl, aber auch ökonomischen Besitz, wie zum Beispiel Mieterträge oder Wohneigentum (ebd.: 98). Die damit verknüpfte soziale Anerkennung in sozialen Gefügen kann auch als ökonomische Ressource verstanden werden (ebd.). Ökologische Kraftquellen meinen den Schutz am Arbeitsplatz vor körperlichen oder psychischen Belastungen (ebd.: 98 f.). Aber auch die natürlichen Bedingungen der Wohnsituation sowie im Wohnumfeld sind damit gemeint (Miller 2016: 30). Als letzte Subkategorie der Umweltressourcen richtet Herriger den Blick auf gesellschaftliche Bedingungen- auf das Intakt-Sein eines Rechtsstaats und einer Demokratie, den verlässlichen Zugang zu Wissensbeständen und die Qualität des Hilfeangebots auf Dienstleistungsebene (Herriger S. 99). Diese Ressourcen sind demnach internal und external um eine Person vorhanden, aber auch soziale Zusammenschlüsse verfügen über sie (Miller 2016: 29).

Kleve weist erklärt, warum mit dem Ressourcenbegriff vorsichtig umgegangen werden muss (Kleve 2010: 41) nicht jede problematische Lebenssituation ist mit dem Aktivieren von Ressourcen veränderbar. Dass Kraftquellen oder auch Fähigkeiten der Adressat\*innen im Zuge der Empowerment-Arbeit derart im Vordergrund stehen birgt die Gefahr, dass dabei nachteilige

Bedingungen vergessen und somit ungleiche Hierarchien aufrechterhalten und die Begründungen nur im Fehlen von Ressourcen gefunden werden (Miller 2016: 28).

### 1.2.3 MACHT ALS SCHLÜSSELBEGRIFF IM EMPOWERMENT

Der Begriff Macht findet seinen Ursprung in „(ver-) mögen“ oder auch „können“ (Buer 1994: 44). Eine mächtige Person ist demnach zu etwas fähig und kräftig genug (ebd.). Macht ist ein grundlegendes Phänomen für die Gesellschaft, weswegen ihre Bedeutung auch für die Wissenschaft groß ist (Blank 2024: 78). Der Macht-Diskurs findet dort zunehmend mehr Aufmerksamkeit (ebd.: 21). Machtbezüge entstehen in jeder sozialen Situation und verändern sich (ebd.: 86; 103). Immer wenn die eigenen Bedürfnisse gegenüber fremder durchgesetzt werden, kann Macht das Miteinander dominieren (ebd.: 81). Blank geht davon aus, dass Individuen sich nicht vollkommen ohnmächtig in einer Situation wieder finden können (Ausnahme bildet vollkommene Schutzlosigkeit) und stets auch von machtvollen Bedingungen umgeben sind (ebd.: 103).

Der Definitionsbegriff ist vielseitig geprägt, es kann nicht auf eine einheitliche Determinierung geschlossen werden (ebd.: 78). Das Vorkommen von Macht wird observiert und analysiert, obgleich unsere subjektiven Interpretationen diesbezüglich von gesellschaftlichen Anschauungen, Werthaltungen und Debatten unserer Zeit beeinflusst sind (ebd.: 86 f.). Voreingenommenheit beherrscht unser Wissen und unser Realitätsempfinden (ebd.: 87). Um diese Tatsache zu realisieren ist wichtig, Macht nicht auf „positiv“ oder „negativ“ zu reduzieren, um auch einen Perspektivwechsel bezüglich Veränderungsmöglichkeiten einnehmen zu können (ebd.: 87).

Geläufig ist jedoch, Macht mit Gewalt und deren Praktizierung zu konnotieren (ebd.: 40). Der Gewaltbegriff ist verwandt mit „verwalten“ und „walten“, womit Stärke oder Herrschaft gemeint ist (ebd.: 40). Zunächst wurde darunter verstanden, dazu im Stande zu sein, etwas durchzuführen, ohne dabei die Legitimität der Handlung einzuschätzen (bionity 2024: o.S.). Ausgehend von dieser Überlegung wird Gewalt in einem neutralen Handlungsverständnis als Realisierung vom Willen Einzelner oder von Gruppen verstanden (Blank 2024: 40). Das bloße, wie hier beschrieben neutrale, Machtausüben ist nicht weit entfernt von dem Anwenden von Gewaltarten (ebd.: 81). In sozialem Miteinander äußern sich sogenannte Machttaktionen sehr facettenreich und auf unterschiedlichen Ebenen, so kann beispielsweise nur gedroht oder tatsächlich körperliche Gewalt eingesetzt werden (ebd.). Gleichzeitig können sie auch

verhindern, dass es zu Gewaltsituationen kommt (ebd.). So regeln gesetzliche Bestimmungen in Deutschland das Zusammenleben (ebd.: 49). Sie verhindern, dass Einzelne im Gegensatz zur Mehrheit zu viel alleinige Macht über die soziale Ordnung besitzen (ebd.: 82). Außerdem werden so ökonomische und gesellschaftliche Partizipation realisiert (ebd.). Damit geht auch einher, dass einige soziale Zusammenschlüsse in ihrem Spielraum des Machtausübens eingegrenzt und anderen Gruppen Teilhabe an Macht ermöglicht wird, weil unter anderen Umständen ein würdevolles Leben nicht zu verwirklichen wäre (ebd.). Unter anderen politischen Umständen könnte Gewaltausübung seitens des Staats Interessensumsetzung Einzelner nicht begrenzen sondern unterstützen (ebd.: 82).

Macht kann Suppression, Zurückhaltung und Beschränkung bedeuten aber auch möglich machen (ebd.: 84). Ein Individuum besitzt dabei niemals Macht, sondern befindet sich in einer Kraft-Hierarchie mit anderen Menschen (ebd.). Um soziale Probleme zu begreifen, müssen Arten der Macht verstanden und reflektiert werden (ebd.: 49).

In der Soziologie wird Macht immer mit zeitlich (un)begrenzten sozialen Ungleichheiten konnotiert (Staub-Bernasconi 2018: 407). Mindestens zwei Individuen bewegen sich somit immer auf einem Kontinuum der Macht, aber auch größere, soziale Zusammenschlüsse finden sich dahingehend in Asymmetrien oder einer Hierarchie wieder (ebd.: 407 f.). Machtaushandlungen werden dabei immer beeinflusst von vorhandenen Kraftquellen, der Rolle in und Wertvorstellungen einer Gesellschaft sowie auch Bestrafungsmethoden oder körperlichen Überlegenheit (ebd.: 407).

Zur Reflexion von Machtverhältnissen kann konkret nach dem Einfluss dominanter Einzelner oder Strukturen auf das gesellschaftliche Miteinander gefragt werden (ebd.: 408). Denn als mächtig definiert werden diejenigen Personen einer Gesellschaft, die sich nicht nur in der Hierarchie in einer höheren Stellung als andere Mitglieder befinden, sondern zusätzlich verändernd auf Kognition und Aktion von Mitmenschen wirken können (ebd.).

Als Gegenstück des Begriffs sind entmächtigte Personen oftmals von Diskriminierungen sexistischer, rassistischer, behindertenfeindlicher, queergefeindlicher, klassistischer (u.v.m.) Art betroffen (Blank 2024: 79). Diese erfüllen, den gesellschaftliche Normen folgend, eine die soziale Ordnung stabilisierende Funktion (ebd.). Oftmals werden solche diskriminierenden Situationen nicht sofort mit ungleicher Machtverteilung und den ihnen innewohnenden Ansichten und Urteilsgrundlagen identifiziert (ebd.: 84). Das Aufdecken dieser Zusammenhänge wird besonders

dann schwer, wenn sich bestimmte gesellschaftliche Normen über lange Zeit etabliert haben (ebd.: 86). Das erschwert die Konditionen für Menschen in benachteiligten Situationen, diese zu verändern und empowernde Fähigkeiten zu erwerben (ebd.: 79).

Aus soziologischer Sicht sind Überlegungen zum Machtbegriff stets an Problematiken oder Konsequenzen für die Betroffenen bezogen gebunden (Staub-Bernasconi 2018: 411). Wird von gerechter Machtverteilung gesprochen werden Machtfreiheit und Gleichheit nicht im realistischen Sinne mitgedacht (ebd.). Im Gesamten sind Gesellschaften doch immer auf dem Kontinuum einzuordnen, das sich von Unterdrückung und Entmächtigung von Menschen auf der einen sowie Gerechtigkeit und Schutz auf der anderen Seite erstreckt (ebd.).

Dort, wo einander geholfen wird, sind immer auch Machtgefälle vorhanden, in dem die Hilfestellung leistende Person automatisch überlegen gegenüber jenen ist, die die Unterstützung empfangen (Haug 2012: 29). Soziale Arbeit als Dienstleistung der Hilfe muss sich mit Kritik an ihr selbst auseinandersetzen: sind ihre die Gesellschaftsordnung unterstützende Maßnahmen nicht oft auch anzuzweifeln und als kontrollierend und unterdrückend zu deklarieren (Staub-Bernasconi 2018: 405)? Werden die bestehenden Machtstrukturen innerhalb ihres Hilfesystems nicht viel häufiger unbeachtet gelassen (Blank 2024: 23)? Wie würde die Arbeit einer Profession aussehen, die durch die ungleiche Machtverteilung nicht nur für ent- oder bestehende Probleme und für Veränderung sorgt (Staub-Bernasconi 2018: 406)? Soziale Arbeit zumindest ist dazu momentan nicht in der Lage und befindet sich im ständigen Dilemma, sich in ihrer Hilfe gesellschaftlichen Anforderungen anpassen zu müssen und damit ihre Adressat\*innen auch zu kontrollieren (Quindel/Pankofer 2016: 34). Verschiedene Handlungskonzepte wie Ressourcenarbeit, Peer-Beratung und politische Bildung wollen für ermächtigende Prozesse und die Auflösung ungerechter Machtverhältnisse sorgen (Blank 2024: 84). Die Profession findet sich immer wieder in bereits bestehenden, schwer aber dennoch auflösbaren Hierarchiestrukturen wieder (Noack 2003: 4 ff.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Macht ein bestehender Aspekt Sozialer Arbeit bleibt, dem sie sich weiterhin konfrontiert sieht und durch ermächtigende Ansätze Machtasymmetrien zwischen Professionellen und Adressat\*innen auszugleichen versucht (ebd.).

Wie bereits erwähnt findet sich Macht in Empowerment ständig wieder (Blank 2024: 131). Das im Anglizismus des Begriffes enthaltene Wort „power“ kann für das Ermächtigungsverständnis in der englischen Sprache vielseitig semantisch ausgelegt werden und es wird mit verschiedenen Konnotationen genutzt (ebd.: 40). „Im politischen Kontext sind control (Macht), influence

(Einfluss), gay/black power movement (Schwulenbewegung/schwarze Bürgerrechtsbewegung) genannt“ (Blank 2024: 40 zit. n. Pons Online-Wörterbuch). Beginnt man, Macht und ihre Strukturen zu kritisch reflektieren, kann ein spezifischerer Zugang zu Empowerment gefunden werden (ebd.: 13). Außerdem ist das Wissen über ihr Auftreten als Kraftquelle und schließlich Wegbereiter für mehr Selbstbestimmung definierbar (ebd.: 41). Diese Erkenntnisse können zusammen erworben werden, in dem die einzelnen Begrifflichkeiten durch Fragen bestimmt werden (ebd.): „Wo zeigen sich Kraft und Stärke? Welche Rechte sind bekannt? Wozu haben wir oder fehlen uns Berechtigungen? Welche Vorstellungen von Macht haben wir? Was hat Gewalt mit Macht zu tun?“. Antworten auf diese Fragen können sehr verschieden aussehen und richten sich nach kontextuellen Aspekten und z.B. der gesellschaftlichen Stellung einer Person (ebd.: 131). Durch neugewonnenes Wissen über Machtverhältnisse kann eigener Machtspielraum greifbarer werden (ebd.: 42). Im Gegensatz dazu wird die Ermächtigungsarbeit dahingehend kritisiert, dass zwar kognitiv, z.B. durch Wissensaneignung Eigenwirkung zu erfahren, für Veränderungsprozessen gesorgt, Machtstrukturen aber nicht grundlegend aufgelöst würden (Quindel/Pankofer 2016: 39 zit. n. Riger 1993: o.S.).

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte ist Macht eine soziale Ressource (Blank 2012: 12). Mit ihrer Hilfe ist das Nutzen von gesellschaftlichen Ressourcen möglich (Staub-Bernasconi: 2018: 407). Da, wo Macht ungerecht verteilt ist, bestimmen diese Verhältnisse über die Zugänglichkeit zu Ressourcen für die Mitglieder der Gesellschaft (Blank 2024: 49). In jeder gesellschaftlichen Ordnung ist Ressourcennutzung durch finanziellen, materiellen, landwirtschaftlichen Besitz und soziale Eigenschaften unterschiedlich möglich (Staub-Bernasconi 2018: 49). Diejenigen, die durch günstige Bedingungen in ihrem Leben Vorteile in der Ressourcenbeschaffung haben, können an ihnen Gebrauch machen und damit ihren Willen Anderen auferlegen (Blank 2024: 82). Prinzipiell wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum Macht erlangen kann- ist dies über längeren Zeitraum und ein Ressourcenzugang im Sinne der Bedürfnisbefriedigung ist nicht möglich, werden soziale Missstände etabliert (ebd.: 84; 99).

## 2. THEORIEBEZUG: KÜNSTLERISCH-ÄSTHETISCHE PRAXIS

### 2.1 BEGRIFFSDEFINITION KÜNSTLERISCH-ÄSTHETISCHER BILDUNG

Die Begriffe künstlerisch und ästhetisch weisen tatsächlich eine ähnliche Semantik auf (Meis/Mies 2018: 21). Sie legen den Fokus ihrer Arbeit auf Aktionen, die auf Künste zurückführbar sind (ebd.). Künstlerisch-ästhetische Bildung hat zum Ziel, die Kreativität, Stabilität und die

Kommunikationsfähigkeit von Menschen zu fördern und soll so sogar intelligenzsteigernd sein (Reinwand-Weiss 2013: o.S.).

Ästhetische Prozesse sind sinnliche Erfahrungen, die im Spiel und Ausprobieren mit künstlerischem Material gemacht werden können (Meis/ Mies 2018: 21). Ästhetische Bildung sorgt in der Arbeit mit als ästhetisch determiniertes Material für Handlungs- und Wahrnehmungserfahrungen (ebd.: 23). Alle alltäglichen Objekte können als solches Material verwendet werden (Reinwand-Weiss 2023: o.S.). Ästhetische Erfahrungen setzen wechselseitige Einwirkungen zwischen den Individuen, der vermittelnden Handlung und einem inhaltlichen Gegenstand voraus (Jäger/Kuckherman 2004: 13). Während des ästhetischen Handelns kann man interne (Rezeption des Individuums) von externen Vorgängen, die in offensichtlichen Handlungen sichtbar werden, unterscheiden (Meis/ Mies 2018: 23). Diese Prozesse sind somit höchstindividuell und benötigen kein Ergebnis oder die Präsentation des Gestalteten (Meis/ Mies 2018: 21).

Künstlerische Bildung hingegen beinhaltet die Gestaltung, die auf Aktivitäten und Einstellungen mit dem Ziel einer Präsentation hinarbeiten (ebd.). Diese Ergebnisse können materiell (Skulptur, Buch, Foto), aber auch nicht-materiell (musische oder theatrale Inszenierungen, Musik) sein (ebd.: 22). Es sollen konkrete künstlerische Tätigkeiten und Grundkenntnisse erlernt werden (Reinwand-Weiss 2013: o.S.). Anstatt der bloßen Aktivität und Wahrnehmung wird hier im Gestaltungsprozess nach einer symbolischen Semantik gefragt, die im strukturierten Ergebnis vermittelt werden (Meis/ Mies 2018: 22; 29). Die gefundenen Aussagen der künstlerischen Tätigkeit werden nach Intuition und nicht durch rationale Begründungen gefunden (ebd.: 29).

Ästhetische Bildung wird da von künstlerischer abgeholt, wo durch spielerische, forschende Experimente zufällig ein Ergebnis entsteht oder eines später bewusst auf ästhetisches Handeln aufbauend gestaltet wird (ebd.: 22). Das Präsentieren ihrer Produkte kann zur Steigerung des Selbstbewusstseins führen und das Individuum dazu inspirieren, auch zukünftig künstlerisch-ästhetisch aktiv zu werden (ebd.: 30). Einige Ergebnisse sind jedoch möglicherweise nicht einer öffentlichen Aufmerksamkeit aussetzbar, ohne dass sie Überforderung oder Verunsicherung bei den Präsentierenden auslösen würden (ebd.). Allgemein geht es in künstlerisch-ästhetischen Prozessen darum, im Gestalten Symbole herauszuarbeiten (ebd.: 29).

## 2.2 THEORETISCHER ZUGANG ZU THEATERPÄDAGOGIK

### 2.2.1 DEFINITION THEATERPÄDAGOGIK

Ihr interdisziplinärer Ansatz schließt eine konkrete Definition von TP aus (Göhmann 2004: 55). Auch ist keine konkret inhaltliche Übereinstimmung bezüglich ihrer Lehrinhalte vorhanden (Roth/Wrentschur 2004: 113). Vielmehr geht es darum, darstellende Kunst mit Lehrzielen und Methoden anderer Disziplinen oder Professionen zu verknüpfen (Reis 2004: 295; Broich 2015 S. 111). Im allgemeinen Konsens soll theaterpädagogischer Arbeit politische Handlungsräume eröffnen, die Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen der Teilnehmenden übermitteln (Hoppe 2011: 184). Die Angebote werden von unterschiedlichsten Leitideen z.B. der Ästhetik und Philosophie oder Psychologie getragen (Göhmann 2004: 55).

Erst mit der Entwicklung als eigenständige Disziplin an Fachhochschulen kann in Diskursen der TP von wissenschaftlich begründeter Auseinandersetzung über ihren Inhalt gesprochen werden (ebd.: 61). Die dadurch initiierten qualitativen und quantitativen Erhebungen sorgen für eine Neuformulierung und Festigung konzeptioneller und intentionaler Überlegungen (ebd.). In wissenschaftlichen Bezügen gilt TP künstlerisch als auch gesellschaftlich als Disziplin und wird der ästhetischen Bildung zugeordnet (Göhmann 2004: 87; Westphal 2004: 17). Im Fokus stehen dabei das Handeln und die Kommunikation (Göhmann 2004: 121). Der Bundesverband TP (BUT) definiert sie als Praxis des Künstlerisch-Ästhetischen, die den Menschen, dessen kreative Einfälle und Ausdrucksformen ins Zentrum stellt (BUT 2020: o.S.). Die Teilnehmenden sollen sich mit Realem und Fiktiven in einem künstlerischen Sinne befassen (Göhmann 2004: 60). Schauspielerisch aktiv zu werden wird somit zu einem bedeutenden Teil kultureller Bildung und soll den Menschen eine kontextuelle Orientierung für ihren Alltag geben (Anklam/ Meyer/ Reyer 2018: 19).

Ihre Angebote richtet die TP besonders an jene Mitglieder der Gesellschaft, die nicht professionell mit Theaterspielen in Verbindung stehen (ebd.). Innerhalb einer Gruppe sollen ihre Methoden aus künstlerischen und pädagogischen Vorstellungen heraus ausprobiert werden (ebd.). Daran anknüpfend können inszenierende Prozesse durchgeführt und reflektiert werden (ebd.). Die TN erfahren neue Erkenntnisse durch Rezeption und Experimentieren und können dadurch Performatives (mit-)konstruieren und später auch öffentlich präsentieren (Göhmann 2004: 63; 129). Für eine der Beliebigkeit entsagenden Umsetzung in der Praxis folgt die TP didaktischen Grundüberlegungen. Didaktik kann in Pädagogik verortet werden und beschäftigt

sich mit Lernprozessen (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 21). Ganz konkret fragt sie nach und analysiert dessen Inhalt (Meis/Mies 2018: 59). Darauf aufbauend zieht sie passende methodische Umsetzungsmöglichkeiten heran, die die Lernerlebnisse durch äußerliche Anleitung gestalten (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 22). Dabei werden didaktische Entscheidungen beeinflusst von der Art der Organisation oder Tätigkeit, der sozialen Zusammenstellung und den genutzten Medien (ebd.).

## 2.2.2 LEITIDEEN THEATERPÄDAGOGISCHER ARBEIT

Durch die im Kollektiv gesammelten Spielerfahrungen sollen erlebte Ausgrenzung und Widerstände bezüglich der Partizipation am gemeinschaftlichen Zusammenleben aufgelöst werden (Rellstab 2000: 31). Das Theaterspielen bezweckt weiterhin gesellschaftlich integrierende Wirkungen (ebd.). Außerdem möchte es zum spielerischen Aktiv-werden motivieren und will Ausdrucksmöglichkeiten der Adressat\*innen unterstützen (Schmitt 2010: 40). Das Aushandeln von Prozessen mit anderen Mitspielenden soll Momente der Demokratie und Verbundenheit schaffen (ebd.).

Die Wirkungen theaterpädagogischer Arbeit können auf verschiedenen Ebenen veranschaulicht werden. Innerhalb des Experimentierens mit Regeln des Raums und den Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers (Reis 2004: 295) werden anhand verschiedener Themen unter dem Deckmantel von fiktiven Charakteren fremde Werte und Einstellungen erfahrbar gemacht (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 20). In spielerischer Herangehensweise und dank künstlerischer Entfremdung vom eigenen Selbst werden sie verhandelt (ebd.). So werden neue Blickwinkel auf eigene Überzeugungen und Themen möglich (Roth/Wrentschur 2004: 114). Die Bühne ist als erfahrungsermöglichende Plattform zu sehen, auf der die Spielenden die Vergangenheit, das Hier und Jetzt sowie die Zukunft probeweise gestalten können (Anklam 2017: 466 ff.). Mit ihr als Möglichkeitsraum kann bereits vorhandenes Wissen mit neuen Erkenntnissen verbunden und spielerisch ausprobiert werden (Roth/Wrentschur 2004: 114). Die Gestaltung dieses Raums, Licht- und Tontechniken oder der organisatorischen Herangehensweise von Theaterarbeit können entdeckt werden und fördern Kompetenzen (Hoppe 2011: 120). Aber es sind vor allem auch jene Lernerfahrungen bedeutend, die nicht durch verbalen Austausch und Ausdruck erfahrbar werden und somit das eigene Körperbewusstsein stärken (Hoppe 2011: 118; Göhmann 2004: 121).

Weiterhin fokussiert sich theaterpädagogische Arbeit auf die Rezeptionsfähigkeiten der Teilnehmenden (Hoppe 2011: 121). Die Sinne aktivierend werden unterschiedliche räumliche, körperliche, zeitliche sowie Situationen des Auftretens ausprobiert (Roth/Wrentschur 2004: 114). Die Spielenden sollen Fremdes wahrnehmen lernen und dafür ihr Einfühlungsvermögen schulen (Westphal 2004: 17). Besonders in Theaterimprovisation wird Empathie benötigt, wenn die TN das Verhalten Anderer wahrnehmen und darauf reagieren sollen (Hoppe 2011: 121). Sie agieren auf der Bühne nicht nur als etwas Fremdes, sie bringen auch ein Stück Persönlichkeit durch ihre performative Einzigartigkeit in Bewegungen oder ihrer Stimme mit ein (Westphal 2004: 37). Diese Doppelrolle fördert das Wahrnehmen als Differenzierungsfähigkeit (ebd.: 39). Die Unterschiede zwischen dem Selbst und der Rolle werden in der künstlerischen Arbeit bewusst reflektiert, erarbeitet und verstärkt und erzielen die Fähigkeit der Fremd- und Selbstwahrnehmung (ebd.).

Theaterarbeit spielt mit Symbolen und möchte diese in einer bedeutungsvollen Kombination dem Publikum vermitteln (Reis 2004: 299). Denn die Darstellung von Fiktion, von Unkontrollierbarem und Grenzerfahrungen ist Ziel der Arbeit (Westphal 2004: 39). Dafür ist es notwendig, differenzieren, beurteilen sowie andere Perspektiven vertreten zu können (ebd.: 18). Diese Reflexionsprozesse unterstützen verbale und körperliche Kommunikationsfähigkeiten (Göhmann 2004: 122). Als Teil ästhetischer Bildung sollen bestehende, politische Gegebenheiten aber auch persönliche Einstellungen und Verhaltensmuster kritisch hinterfragt werden und somit Wegbereiter für die theatrale Inszenierung sozialer Wirklichkeiten fungieren (ebd.: 123 f.). Nur so können differenzierte Auseinandersetzungen und Darstellungen mit Rollen und politische Aussagen von Stücken gelingen (ebd.: 123). Die Intensität dieser psychosozialen Auseinandersetzung beschreibt Göhmann als identitätsstiftend und sogar Möglichkeit einer Katharsis, ohne jedoch den Vergleich mit Psychotherapie anzustreben (ebd.: 127). Aber nicht vordergründig ist das richtige Nachvollziehen fremder Haltungen für einen Theaterprozess, sondern mögliche Wirklichkeitsverständnisse zunächst nur zu produzieren (Westphal 2004: 39) und ein kritisches Beurteilungsvermögen bezüglich der künstlerisch entwickelten Darstellung zu entwickeln (Göhmann 2004: 304). Die Konstruktion dieser sozialen Wirklichkeiten stellen die Möglichkeit in Aussicht, in „andere gesellschaftliche Praxen“ integriert zu werden, weil sie für Perspektivzuwachs sorgen (Westphal 2004: 39). Diese theatralen Prozesse, in denen die eigene Persönlichkeit aktiv werden kann, ohne dabei in ihrem Handeln realen Risiken oder Bestrafungen ausgesetzt zu sein (Göhmann 2004: 304), bringen auch Erfahrungen des Scheiterns mit sich, Grenzerfahrungen im Nachvollziehen (Maset 2001: 13). Dahingehend können die Spielenden ihr Durchsetzungsvermögen testen (Göhmann 2004: 130).

Die Gruppe als funktionierende Sozialform ist Voraussetzung und Ergebnis theaterpädagogischer Arbeit (Reis 2004: 298). Das Miteinander sorgt für Motivation und Freude, in dem alle Teilnehmenden sich frei ausprobieren können innerhalb des für die Gruppe aufgestellten Rahmen, im Ablauf und der Methoden (Reis 2004: 299). TP „übernimmt sozial-kollektive Funktionen und sozial-individuelle Erfahrungen“ (Göhmann 2004: 130): Die Teilnehmenden sollen, auch ohne die Anleitung durch eine Theaterpädagogin, aufeinander achten und sich unterstützen (ebd.: 122). Dynamische Veränderungen sowie Arbeitsschwierigkeiten sind meist schon sichtbar, wenn nur ein Mitglied der Gruppe fehlt oder sich bezüglich des Miteinanders destruktiv verhält (ebd.). Wie konstruktiv der theatrale Prozess und die Übertragung dessen in die reale Wirklichkeit schlussendlich aussieht, bestimmen die Spielenden damit, welche persönliche Einstellung, Motivation, Eigeninitiative sie zum Proben mitbringen (Hoppe 2011: 120; Göhmann 2004: 124; Roth/Wrentschur 2004: 115).

### 2.2.3 STATUENTHEATER ALS TECHNIK DES TDU

Augusto Boals Theatermethoden vereinen verschiedene Bereiche und gilt in mehr als 50 Ländern als Transprofessionalität (Baumann 2001: 5). Zwar gibt es noch andere Mitbegründer des TdU, allerdings basieren die grundlegenden Vorstellungen und Methoden auf den Lebensereignissen Augusto Boals (Baumann 2001: 5). Er wurde 1931 in Rio de Janeiro zur Welt gebracht und ging für ein Studium von Chemie und Theaterwissenschaften nach New York (Haug 2012: 44). Zurück in Brasilien wird er im Alter von 24 Jahren künstlerischer Leiter des Arena-Theaters Sao Paulo, wo er politische Aufklärungstücke einstudierte (Boal 2006: 11). Die politische Atmosphäre Brasiliens ist in dieser Zeit von viel Unruhe geprägt (Staffler 2024: 18 f.). Durch aufständische Studentenorganisationen und Streiks wird eine strengere Zensur eingeführt und Widerstandleistende werden im diktatorischen Brasilien verhaftet, gequält und verschleppt (ebd.: 19). Aus diesen Umständen heraus entstehen Boals unterschiedliche Vorstellungen von Volkstheater, die zum kritischen Denken anregen und nicht eindimensionale Inhalte vermitteln wollen (Haug 2012: 44). Oft fand er sich in unterdrückten Situationen wieder (Boal 2006: 12). Im Jahr 1971 kommt Boal in Haft und wird gefoltert (ebd.: 11). Später wird er freigelassen und er flieht ins Ausland (Haug 2012: 44). Es kommt unter anderem zur Zusammenarbeit mit Paulo Freire, wodurch seine Methoden wie Statuen- und Bildertheater und das Forumtheater entstehen (ebd.). Vor allem ab 1980 festigt er sein differenziertes Bild von Theaterarbeit (Boal 2006: 12). Boal gibt auch Seminare und hält Referate, so nimmt auch die gesellschaftliche Anerkennung bezüglich seiner Arbeit zu und er erhält 1994 die Pablo-Picasso-Medaille der Unesco, zwei Jahre später wird ihm die Ehrendoktorwürde der Universität Nebraska verliehen

(Haug 2012: 44). Die vielfältige Arbeit definiert ihn selbst als Spielleiter, Therapeut, Pädagogen und Politiker (Boal 2006: 11). Später kombiniert er Theater mit Therapie und Politik (Neuroth 1994: 70). Therapiearbeit begreift er mit dem Ziel der präventiven Arbeit und nicht der professionellen Behandlung psychischer Krankheiten (Boal 2006: 12). Sowohl die politischen als auch die therapeutischen Methoden des TdUs behandeln Situationen der Unterdrückung, persönliche Erfahrungen der Spielenden (Neuroth 1994: 70).

Die Methoden des TdU werden häufig in sozialen Bereichen angewendet (Gesch 2023: o.S.). Am wohl bekanntesten ist das Forumtheater. Es werden Situationen erarbeitet, die ungerecht sind und in denen das Verhalten schlechte Folgen für die Menschen hat (ebd.). Persönlich erfahrene Unterdrückung ist Inspiration für die erdachten Szenen der Spielenden (ebd.). Vom Publikum wird jetzt erwartet, alternative Reaktionen der Rollen für konkrete Momente der Szenen vorzuschlagen (ebd.). Diesem Ablauf zufolge wird das Inszenierte mehrmals wiederholt und so können verschiedene Lösungsvorschläge erspielt werden (ebd.). Hier sind Merkmale therapeutischer Arbeit und Selbsterfahrung sowie das Potenzial zur Förderung politischen Bewusstseins erkennbar (Neuroth 1994: 71). Aber auch die öffentliche Präsentation vor Zuschauenden kann zum Diskutieren über den politischen Schwerpunkt des Spiels motivieren (ebd.).

Eine Besonderheit Boals ist das Verschwimmen der Grenze zwischen Publikum und Zuschauenden, weshalb er den Begriff der Zu-Schauspielerinnen einführt (Boal 1999: 72). Das Publikum darf in den Handlungsverlauf eingreifen, die Spielenden können beobachten (Boal 1989: 56). Zusammenfassend zeichnet sich das TdU dahingehend von anderen Theatermethoden ab, dass eine Differenzierung zwischen Darbietendem und Konsumenten, Bühne und Publikumsraum, aktiv und zurückhaltend und sozialen Hierarchien aufgelöst wird (Staffler 2024: 16). Dadurch entsteht ein ästhetischer Ort für Austausch, Zusammenarbeit und Spiel (ebd.).

Eine der grundlegenden Techniken des TdUs ist das Bilder- /Statuentheater (Boal 2013: 265). Über verbale Kommunikation verläuft der Austausch über unsere Gedanken meist automatisch und wir sind ihn gewohnt (Fritz 2015: 90). Allerdings kann es damit zu Missverständnissen kommen: die Interpretation der Semantik und Konnotation von Worten ist höchst individuell (Boal 2013: 265). Kommunikation mit dem Körper als Ausdrucksmittel ersetzt nicht Wörter, kann verbal aber auch nicht beschrieben werden (Boal 2013: 266). Wenn Körperbilder gebaut werden, können Mitglieder der Gruppe ihre Eindrücke teilen und durch die kollektive Vorstellungskraft

entsteht der Zugang zu verschiedensten Interpretationsansätzen und Assoziationen (Fritz 2015: 90). Dieses Zusammenbringen sieht Boal als große Bereicherung, denn so können übereinstimmende Ansichten und Themen innerhalb der Gruppe gefunden und herausgearbeitet werden (Fritz 2015: 90). Durch ein Bild erfassen viele Menschen am schnellsten Informationen, auch im Kontext von Mehrsprachigkeit bietet sich diese Theaterform als leichte und konkrete Art, über Unterdrückungserfahrungen miteinander ins Gespräch zu kommen (Fritz 2015: 90). Anfangs nennt Boal diese Überlegung Statuentheater, da mit statischen Sequenzen gearbeitet wird (Boal 2013: 266). Allerdings erweitert er seine Überlegungen um Bewegungen und schließlich auch Gesprochenes zum Bildertheater (ebd.: 266 f.).

Diese Teiltechnik des Forumtheaters bezeichnet Boal als einfach und basierend auf Intuition (ebd.: 43). Die Gruppenmitglieder sollen anfangs als sogenannte Bildhauer mehrere Teilnehmenden zu einem Bild aus Statuen arrangieren (ebd.). Auch mithilfe von Objekten können sie eine kollektive Haltung oder eine Situation inszenieren (ebd.). Die Mitglieder präsentieren sich ihre Ergebnisse nacheinander, wenn die Zuschauenden allerdings uneinig mit der Bildhauenden über die Aussage des geschaffenen Bildes sind, so geht eine andere Teilnehmende zu den Statuen und darf sie verändern (Boal 1989: 53). Dann ist es auch anderen Zu-Schauspielenden erlaubt, die anfängliche Umsetzung der Idee abzuändern, etwas oder wen hinzuzufügen oder gar eine neue Situation zu etablieren (Boal 2013: 43). Kommt es zu Konsens über das kreierte Bild, kann hier von einer Abbildung realistischer Unterdrückung gesprochen werden (ebd.). Die zweite Ebene stellt den Teilnehmenden zur Aufgabe, ihre ideale Vorstellung von Situationen ohne Unterdrückung, in der Missstände bewältigt wurden, zu bauen (ebd.: 43 f.). Nun sind die Mitglieder dazu berechtigt, nacheinander einen Übergang von der Unterdrückungssituation hin zur inszenierten Utopie vorzuschlagen (ebd.: 44). So können sie bildlich darstellen, wie der Weg vom Ausgangsszenario hin zum Ideal aussehen könnte (ebd.). Wichtig ist, dass die Teilnehmenden nicht ausgiebig über verschiedene Möglichkeiten nachdenken, denn Boal möchte verhindern, dass bereits verbal konstruiert wurde, was darauffolgend visuell umgesetzt wird (ebd.). Wie richtige Bildhauerinnen soll durch Visuelles gedacht und ausgedrückt werden (ebd.). Auch die Darstellenden dürfen dann die Unterdrückungssituation abändern (ebd.). Das leitet Boal einerseits in Zeitlupen-Tempo an oder schlägt die Bilderfolge mit zwischenzeitlichem Freeze vor (ebd.). Die entstandenen Bilder bieten eine Projektionsfläche für das, womit sie konnotiert werden: Gefühle, Einfälle, Bedürfnisse oder Erinnerungen der Zuschauenden (ebd.: 276). Durch den Austausch innerhalb der Gruppe über das Wahrgenommene können neue Botschaften der Bilder aufgedeckt werden, die über die

Intention des Bildhauenden hinausgeht und so für eine Perspektiverweiterung sorgen (ebd.: 267).

Eine Subkategorie dieser Technik ist, Bilder auf Basis eines vorher festgelegten Begriffs der Unterdrückung zu gestalten (Boal 1989: 53). Entweder stellen die Spielenden ihre Ideen mit dem eigenen Körper oder aber mit anderen Körpern dar (Boal 2013: 274). Auch Objekte, wie zum Beispiel ein Stuhl, dürfen dafür benutzt werden (ebd.). Der Körper des Anderen kann entweder in beliebige Position bewegt werden oder die Bildhauenden spiegeln das gewünschte Ergebnis mit ihrem Körper (ebd.: 275). Zusätzlich kann ein Satz oder ein Geräusch bestimmt werden, der/das für die Bildhauer\*innen zur Situation passt und der bei der Präsentation vorgetragen werden soll (Haug 2012: 70). Nun erfolgt der Austausch innerhalb der Gruppe über den Konsens bezüglich des Bildes (Boal 2013: 275).

Nicht selten kreieren die Zu-Schauspielenden Situationen, die bereits soweit eskalierten, dass Veränderungsmöglichkeiten kaum noch vorhanden sind (ebd.: 353). So kann in der Gruppe schnell das Gefühl entstehen, keine Handlungsoptionen zu haben- die Wirkung solcher Erfahrungen ist negativ (ebd.). Die eigentliche Intention der Methoden des TdU ist, weder resignierende oder kathartische, sondern befreiende Momente zu erzielen (ebd.: 353).

Darstellung von Unterdrückung sollte dabei dringend von dem Begriff der Aggression abgegrenzt bzw. als destruktivste Variante der Unterdrückung eingeordnet werden (ebd.: 354). Szenen im Forumtheater, die physisch aggressive Situationen darstellen, werden in der Bearbeitung für Resignation sorgen, weil allein physische Kraft über die Handlungsoptionen entscheidet (ebd.: 355). Hier bietet es sich an, dem Geschehen einen rückblickenden Besuch abzustatten um Momente des Unterdrückten herauszuarbeiten, in denen er/sie noch fähig war, selbstbestimmt zu entscheiden (ebd.). Für diese Vorgehensweise kann es nützlich sein, kleinere Gruppen festzulegen, die sich mit unterschiedlichen Inhalten beschäftigen. (Haug 2012: 70).

### 3. THEATERPÄDAGOGIK ALS TEIL KÜNSTLERISCH-ÄSTHETISCHER PRAXIS IN DER SOZIALEN ARBEIT

#### 3.1 FORSCHUNGSSTAND

Die Umsetzung ästhetischer Praxis in sozialarbeiterischem Kontext ist nicht ausreichend erforscht, um ihre Wirksamkeit empirisch zu begründen (Marquardt/Krieger 2007: 21). Dennoch ist ihre Relevanz nicht abstreitbar und wird von vielen Seiten wissenschaftlich beleuchtet und

analysiert (Meis/Mies 2018: 72 zit. n. Rittelmeyer 2017: o.S.). So ist Konsens auf der zweiten UNESCO- Weltkonferenz, dass für eine vielseitige Entwicklung junger Menschen kulturelle Bildungsprozesse fundamental sind (Meis/Mies 2018: 19 zit. n. UNESCO 2010). Auch im zusammenfassenden Bericht der Enquete-Kommission 2007 wird ästhetisch-kulturelle Bildung als wichtig eingestuft und sie schlägt dem Deutschen Bundestag Handlungsleitlinien für eine genaue Umsetzung vor (Meis/Mies 2018: 19 zit. n. Enquete-Kommission 2007: o.S.). In ihrer Studie untersuchen Marquardt und Krieger (2007) die Bedeutsamkeit ästhetischer Praxis für soziale Arbeitsbereiche. Sie stellen dabei die etablierte Position ästhetischer, medialer und kultureller Angebote fest (Marquardt/Krieger 2007: 13). Sie gehören in zahlreichen Teilbereichen Sozialer Arbeit sogar zu den Grundlagen (Meis/Mies 2018: 20). Bamford belegt beispielsweise die Bedeutsamkeit ästhetischer Praxis in der Bildung inner- und außerhalb schulischer Kontexte (Bamford 2010: 34). In der von UNESCO in Auftrag gestellten Studie macht Bamford darauf aufmerksam, dass Bildung die Dimension kultureller Zugänge und Entwicklung bisher außen vorlässt (ebd.). Künstlerisch und kulturelle Angebote können hilfreich sein, um jungen Menschen in Zeiten des schnellen gesellschaftlichen Wandels Orientierung zu geben (Meis/Mies 2018: 74 zit. n. Enquete-Kommission 2007: o. S.). Im derzeitig vorherrschenden Bildungssystem sind Prozesse künstlerisch-ästhetischer Praxis weniger wichtig und enthalten damit Lernerfahrungen vor, die die jungen Menschen in anderen schulischen Angeboten nicht machen können (Roth 2004: 22). Sie tragen einen wichtigen Teil zur Persönlichkeitsbildung und Teilhabe bei (Enquete-Kommission 2007: 8). Auch jugendlichen und erwachsenen Zielgruppen soll diese Bildungsdimension zugestanden werden (ebd.). Im Jahr 2017 veröffentlicht Rittelmeyer zusätzlich seine Forschungsergebnisse, die zahlreiche Studien ästhetischer und kultureller Praxis analysieren (Rittelmeyer 2017: 21). Auch wenn er wie eingangs erwähnt den Forschungsstand für unzureichend hält, kommt er zum Ergebnis, dass künstlerische Erlebnisse Einfluss auf die Werte, das Sozial- und Gefühlsleben und das Denken von Menschen hat (ebd.). Meis und Mies machen auf die Relevanz der zu erforschenden künstlerisch-ästhetischen Methoden in sozialen Handlungsfeldern aufmerksam (Meis/Mies 2018: 72). So beleuchtet Thomas Haug beispielsweise die Bedeutung des Theaters der Unterdrückten von Augusto Boal für die Empowerment-Prozesse Sozialer Arbeit, indem er für zukünftige Forschungen zu konkreten Methodenanalysen und Arbeitsweisen plädiert (Haug 2012: 110 f.).

### 3.2 THEATERPÄDAGOGIK IN DER SOZIALEN ARBEIT

Der Tätigkeitsbereich der TP hat sich in den letzten Jahren auf zahlreiche soziale Handlungsfelder ausgeweitet (Hruschka 2022: 68). Über den schulischen und Vereinskontext hinaus richtet sie

sich an kommunale Angebote wie Theater oder Stadtzentren und verzeichnet neue Herangehensweisen durch ihren Einsatz in politischer Bildung (BUT 2020: 1).

Auch in psychiatrischen und Rehabilitationsbereichen werden theaterpädagogische Methoden zur Förderung der Kommunikation genutzt (Göhmann 2004: 264). Soziale Rollenspiele sind dabei eine anerkannte Anwendungsmöglichkeit (ebd.: 257). Mit Wohnungslosen sind einige theaterpädagogische Projekte aufzählbar, die „Ratten 07“ etablierten sich so beispielsweise in der Volksbühne Berlin (Ruckerbauer/Wrentschur 2004: 199 zit. n. Seidler 1998: o.S.). Auch „wohnungs/LOS/theatern“ ist ab 2000 in Graz aktiv (Ruckerbauer/Wrentschur 2004: 199). Weitern wird Theater mit Insassen von Hochsicherheitsgefängnissen gespielt (Sandberger 2004: 240). Mit dem Fokus auf intergenerative Prozesse initiiert die Volkshochschule Hildesheim das Theater Alt und Jung, in dem Studierende sowie Senioren mitwirken (Matzke 2004: 224). In Hannover ist das hART Times- Theater eine Anlaufstelle für soziale Selbsthilfe, welches mit Klient\*innen künstlerisch und sozial-psychiatrisch seelische Grenzerfahrungen bearbeitet (ebd.: 223). Das Projekt Fahrenheitstraße bringt professionelle Theatermachende und Bewohner\*innen eines gettoisierten Wohnungsraums in einem Theaterprozess zusammen (ebd.).

#### 4. POTENZIALE EINES THEATERPÄDAGOGISCHEN WORKSHOPKONZEPTS ZUR FÖRDERUNG VON EMPOWERMENTPROZESSEN

##### 4.1 LEGITIMIERUNG DES KONZEPTS

Durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit initiierte Angebote richten sich an und nach verschiedene(n) Zielgruppen und sind alltagsorientiert (vgl. 1.1 und 1.2.2). Ihre Methoden und Maßnahmen erscheinen auf den ersten Blick oft banal und finden darüber Zugänge zu ihren eigentlichen Interventionen (Seithe 2012: 50). Die Beliebigkeit dieser Zugangssituationen geht einher mit der Vielfalt der Räume, in der Soziale Arbeit tätig wird (ebd.). Die Orte, an denen sie eingreift, sind oft ungeschützt und alltäglich (ebd.). Wie bereits in 1.1 ausgeführt erlebt die Soziale Arbeit durch den gesellschaftlichen Wandel einen Zuwachs an Aufgabenbereichen und Zielgruppen. Allgemein auszuführende Handlungsanleitungen bezeichnet Galuske daher als nicht sinnvoll und plädiert für abwechslungsreiche Methoden (Galuske 2018: 996). Besonders auch der Zugang zu Klient\*innen über interdisziplinäre Methoden sollte sich niedrigschwellig gestalten, um keine Überforderung und keinen Druck auszulösen. Fühlen sich die Personen fremdbestimmt oder überfordert kann das Vermeidungs- oder Fluchtverhalten hervorrufen

(Meis/ Mies 2018: 95). Es gibt verschiedene und unvorhersehbare Gründe, die Menschen blockieren und gehemmt fühlen lassen, worauf Professionelle stets wertschätzend reagieren sollten (ebd.: 50). Obgleich ein künstlerisch-ästhetisches Projekt sorgfältig geplant wurde, verläuft es doch nicht linear und beinhaltet komplexe Abläufe in den Einzelnen und der Gruppe (ebd.: 66). Das setzt voraus, als Fachkraft spontan und individuell handlungsfähig zu sein, sich den Gegebenheiten anzupassen und auch in zeitlich begrenzten Drucksituationen keine zufälligen Entscheidungen zu treffen (Seithe 2012: 54). Diesen Ausführungen zufolge soll das Angebot für eine Durchführung mit zeitlicher und räumlicher Flexibilität (keine speziellen Anforderungen oder zusätzliche Ausstattung wie z.B. eine Bühne) (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 123) und ohne Materialien erdacht werden, um damit auch zusätzliche Kosten zu sparen.

Ihre Maßnahmen speisen sich also aus Bezugsdisziplinen, deren Theorien und Erfahrungswissen (Seithe 2012: 54). Die Potenziale künstlerisch-ästhetischer Bildung und dem Teilbereich TP sind in sozialarbeiterischer Praxis bereits anerkannt und werden genutzt (vgl. 3.1). Theaterpädagogische Angebote verfolgen ähnliche Ziele wie Angebote des Empowerments: Förderung von Partizipation, Stärkung des Selbstbewusstseins oder einer solidarischen Gruppendynamik (vgl. 1.2.2 und 2.2.2). Boals spezifische Überlegungen im TdU werden von ihm selbst als therapeutisch-präventive Reflexion von Unterdrückung bezeichnet (vgl. 2.2.3). Haug untersuchte bereits, inwiefern die Umsetzung des TdUs Prozesse der Ermächtigung anstoßen könnten (Haug 2012: 8). Tatsächlich möchten Techniken des Forumtheaters die Partizipation und Interaktion der von Marginalisierung betroffenen Menschen ermöglichen und zu empowernden Prozessen hinleiten (Wrentschur 2016: 168). In Form von Workshops werden Techniken des TdUs oft angewendet (Haug 2012: 95). Boals Überlegungen sind der Empowerment-Haltung ähnlich und bereichern diese laut Haugs Ausarbeitung, sind aber faktisch noch kein bedeutender Teil in Ermächtigungsangeboten Sozialer Arbeit (Haug 2012: 11).

Angebote der Empowerment-Förderung durch Sozialarbeitende müssen sich in Handlungstheorie, einem Konzept und Methoden wiederfinden (Blank 2024: 88). Sie sollen sich in ihrer Vorgehensweise plausibel erklären und angestrebte Ziele klar benennen können (Seithe 2012: 55). Außerdem hinterfragen und legitimieren sich sozialarbeiterische Methoden selbst zwischen den gesellschaftlichen Bedingungen, den Anforderungen des Tätigkeitsbereichs, ihren Intentionen, den Einrichtungen und der Adressat\*innen (Galuske 2013: 35). Auf das geplante Angebot bezogen findet sich die soziale Gruppenarbeit untergeordnet als Methode im Empowerment als Konzept wieder (Galuske 2018: 994). Durch Professionelle angeleitet ist das eine Möglichkeit, ihre TN in ihrem Sozialverhalten zu fördern (Konopka 1971: 35). Als

Subkategorie wird ein Workshop für die Struktur des Angebots festgelegt, innerhalb dessen ein bestimmtes Thema ausgewählt und beleuchtet wird (Lipp/ Will 2008: 13). Workshoparbeit hat zum Ziel, Perspektivwechsel anzuregen und Inspiration für alternative Handlungsmöglichkeiten im Alltag zu geben (Beermann/Schubach 2013: 8 f.). Die Themen können entweder vorbestimmt oder von den Teilnehmenden gewählt sein und einen Lernzuwachs auf diesem Gebiet bewirken (Lipp/Will 2008: 38). Didaktische Überlegungen dieses Workshops folgen dem Konstruktivismus, der den Fokus auf individuelle und weniger lineare Lernprozesse legt (Riedel 2010: 54). Er geht von einer Realität aus, die aus den verschiedensten Sichtweisen besteht, weil das angeeignete Wissen der Einzelnen sich ganz individuell in deren vorhandenes Wirklichkeitsbild einfügt und somit zu unterschiedlichen Lernergebnissen führt (Reich 2008: 76). In Differenz zu anderen didaktischen Ansätzen ist der konstruktivistische darauf bedacht, Lernmomente praktisch erlebbar zu machen und eignet sich so für die Planung eines Workshops (Reich 2008: 75). Auch mit dem Verständnis des Empowerments als übergeordnetes Konzept kann die Form der Gruppe insofern legitimiert werden, als dass Leitziele von Ermächtigungsprozessen besonders durch solidarisches Miteinander und kommunikatives Aushandeln geprägt sind (vgl. 1.2.1 und 1.2.2). Weiterhin legt die TP, deren Techniken im Workshop angewendet werden, auch die Gruppenarbeit als Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit fest (vgl. 2.2.3).

Die Anzahl an TN darf variieren, es sollte sich jedoch um eine gerade Zahl handeln da die Übungen teilweise in Paaren durchgeführt werden. Als leitende Person einzuspringen kann von ihren eigentlichen, beobachtenden Aufgaben ablenken (Göhmann 2004: 303). Bei einer Gruppe von mehr als 16 Personen wird eine assistierende Leitungsperson organisiert. Im Fall einer ungeraden Anzahl an Workshopteilnehmenden sollen bei Paarübungen ein Team von 3 Personen bestimmt werden.

Die folgende Konzeptausarbeitung des Workshops „MACHT was draus!“ mit theaterpädagogischen Methoden soll die in 1-3 beschriebenen Haltungen, Konzepte und Leitziele in sinnvoller Weise vereinen. Wie in 1.1 bereits ausgeführt setzt sich die Profession für mehr soziale Gerechtigkeit ein. Durch Empowerment-Förderung als einem Teilbereich soll Adressat\*innen Sozialer Arbeit zu mehr Teilhabe an Macht und Gestaltung verholfen werden (vgl. 1.2.1). Selbstermächtigungsprozesse wiederum werden getragen durch Ressourcen und deren Förderung (vgl. 1.2.2). Empowerment ist Fundament für gesundheitsfördernde Maßnahmen und findet sich besonders in Präventionsangeboten wieder (Brandes/Stark 2016: 63). Professionelle können in einem lebensweltlich-transitiven Konzept-Verständnis Ermächtigungsarbeit leisten und damit politisch-reflexiven Empowerment-Prozessen den Weg

ebnen (vgl. 1.2.2). Sie müssen sich fragen: „Unter welchen Bedingungen gelingt es Menschen, eigene Stärken zusammen mit anderen zu entdecken? Was trägt dazu bei, dass Menschen aktiv werden und ihre eigenen Lebensbedingungen gestalten und kontrollieren? Was können Professionelle dazu beitragen, um verschiedene Formen von Selbstorganisation zu unterstützen? Wie können sie ein soziales Klima schaffen, das Prozesse des Empowerments unterstützt?“ (Brandes/Stark 2016: 63).

Daraus ergibt sich das Workshopkonzept *MACHT was draus!*. Präventive Ermächtigungsarbeit geht mit der Aktivierung und Verknüpfung von Ressourcen einher (Blank 2012: 165; Brandes/Stark 2016: 65). Künstlerisch-ästhetische Bildung und speziell das TdU als theaterpädagogische Technik bereichern Empowerment-Prozesse in der Sozialen Arbeit (Haug 2012: 111). Meis und Mies legen Übungen und Anregungen zur Aktivierung von Ressourcen innerhalb künstlerisch-ästhetischer Praxis fest, die für die Erstellung des Workshopkonzepts genutzt werden. Auf der Mikroebene der Methodologie von Johannes Schilling (2016: 113) wird nach genauen Handlungsabläufen, also nach konkreten Aktivitäten, gefragt (Meis/ Mies 2018: 62). Künstlerisch-ästhetische Übungen und Techniken werden in der Praxis Sozialer Arbeit für erste Begegnungen, in Streitsituationen, für entspannte und auch therapeutische Zwecke übernommen (ebd.). Wie bereits in 3.1 beschrieben stehen nicht die Ziele kultureller Bildung an erster Stelle, vielmehr sollen sie zu kommunikativer Offenheit, Motivation und Interaktion verhelfen (ebd.: 62 f.). Demzufolge ist das Statuen-/Bildertheater nach Boal als Angebot für Laien (vgl. 2.2.3) zwar Vorlage für die Gestaltung der Workshopübungen, die Autorin grenzt sich in den theoretischen Überlegungen der Umsetzungsmöglichkeiten aber klar davon ab, TdU-getreue Ergebnisse mit dem Workshopkonzept erzeugen zu wollen, vielmehr will der Workshop für die Soziale Arbeit dahingehend nutzbar gemacht werden, abgesteckte Leitziele zu verfolgen, in dem mit allgemeinen theaterpädagogischen Techniken zu einem TdU-Moment hingeleitet wird. Über das Stichwort Macht sollen Ressourcen reflektiert und damit auch (re)-aktiviert werden.

Die künstlerisch-ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit ist verschieden ausgerichtet (Meis/Mies 2018: 3). Einerseits gibt es Angebote, die stark strukturiert und somit als geschlossen gelten, die mit nur festgelegter Zielgruppe und Kriterien arbeiten und das Endprodukt nach bestimmten Regeln evaluieren (ebd.: 64). Daneben sind offene Angebote flexibel in all den benannten Punkten (ebd.). Das Workshopskonzept orientiert sich allerdings an der von Meis und Mies als halboffenen bezeichnete Struktur (ebd.). Sie ist gekennzeichnet durch ihre Niedrigschwelligkeit, ihre Zielgruppenoffenheit und die Verantwortung, die bei der Leitungsperson liegt (ebd.). Demnach wird das Angebot seitens der Leitung vorgeschlagen und die TN haben innerhalb

dessen Entscheidungsmöglichkeiten (ebd.). Diese Freiheiten bedeuten, dass ein Teilnahmeabbruch jederzeit möglich ist oder auch von der Leitung empfohlen wird (ebd.: 94). Dadurch kann den Beteiligten Raum für Freude, Handlungsoptionen und Lust auf das Projekt gemacht werden (ebd.: 66). Anderenfalls tragen auch die Teilnehmenden Verantwortung (z.B. Mitgestaltungsspielraum) und haben Pflichten (z.B. Regeln einhalten) (ebd.: 64). Diese Halboffenheit soll auch verhindern, dass die Individuen mit völlig freiem Gestalten überfordert sein könnten (ebd.: 95). Die leitende Person hat das Verhalten der TN im Blick, auch wenn Fehler passieren, werden die Auslöser analysiert (ebd.: 64). Die Leitung kann in pädagogisch wertschätzender Weise zu Verbesserungen motivieren und zur Weiterarbeit animieren durch flexibles Anpassen in der Ausführung der Übungen (Vereinfachen, Auflockern, Zwischenschritte, ...) (ebd.). Die Präsentation der Ergebnisse ist den Bedürfnissen und Vorstellungen der Teilnehmenden anzupassen (ebd.). Die Leitungsperson regt zu einer Reflexion über das Erschaffene an (ebd.).

Der Zugang zu Übungen und zur Reflexion des Stichwortes Macht kann durch mehrere Überlegungen begründet werden. Zunächst grenzt sich das Angebot so noch offensichtlicher davon ab, ausschließlich TdU-Prozesse anzustoßen. Außerdem kann sein Bezug zu allen Teilbereichen, die in diesem Workshop miteinander verknüpft sind, hergestellt und somit für die Übungen genutzt werden. In der Sozialen Arbeit als Profession findet sich der Begriff wieder, weil sie stets in Machtsituationen agiert und sich in Machthierarchien verorten und reflektieren muss (vgl. 1.2.3). In einem solidarischen Verständnis möchte Soziale Arbeit nicht länger aus einer Expertensicht helfen, sondern reflektiert kritisch ihre Eingriffs- und Kontrollmöglichkeiten (Herriger 2020: 37). Vielmehr spielt hier der Konsens in der Zusammenarbeit mit Adressat\*innen eine Rolle (vgl. 1.2.3). In Empowerment-Arbeit soll Ermächtigung durch Wissensaneignung über Machtverhältnisse und deren kritische Reflexion gefördert werden (vgl. 1.2.3). Klient\*innen werden nicht prinzipiell als machtlos betrachtet (vgl. 1.2.3). In ihnen werden stets individuelle Machtquellen vermutet und gesucht (Brandes/Stark 2016: 63). In Differenz zu anderen Dienstleistungen grenzt Soziale Arbeit sich von Strukturen des Paternalismus und der Hierarchien ab und kritisiert sie (ebd.). Benannte Machtquellen sind auch eine soziale Ressource (vgl. 1.2.3). Schon die Reflexion von Ressourcen (und somit dem individuellen Machteinfluss) kann unterbewusst zu ihrer (Re)-Aktivierung und damit zu empowernden Prozessen führen (vgl. 1.2.3). Auch innerhalb der Theaterarbeit, die sich mit Boals Techniken befasst, ist Macht ein Schlüsselbegriff: es sollen Hierarchien von Lehrenden und Lernenden in der Umsetzung aufgehoben werden und es werden Machtverschiebungen und Unterdrückung thematisiert (vgl. 2.2.2). Durch Übungen und Techniken wird Zugang zu Inhalten gefunden (Anklam/Meyer/Reyer

2018: 128). Allgemein für theaterpädagogische Angebote gilt, dass sich dafür all jene Themengebiete eignen, die in szenischem Spiel und menschlich-körperlichem Darstellen umsetzbar sind (Hoppe 2011: 117). TP verfolgt Wertvorstellungen, die sich für Gerechtigkeit und Freiheit einsetzen (Göhmann 2004: 299). Demnach wird der Workshop nach dem Schwerpunkt des Statuen-/Bildertheaters von Boal ausgerichtet. Spielerische Ausdrucksmöglichkeiten erprobend und demokratische, integrierende Momente schaffend begreift es den Machtbegriff und seine Strukturen (vgl. 2.2.3).

Die folgenden Übungen sind in didaktisch sinnvoller Weise in Anlehnung an Überlegungen von Meis und Mies (2018: 65f.) bestimmt, bauen aufeinander auf und sind somit in vorgegebener Weise anzuwenden. Die Ausführung der Workshopteile fragt zunächst nach didaktischen Handlungsanweisungen, die es für einen gelingenden theaterpädagogischen Workshop benötigt (ebd.: 69). An diese Anforderungen knüpft die Autorin Übungen und Techniken aus der TP und beschreibt den Ablauf. Dafür sollen die geeignete Sozialform, zeitliche Vorgaben sowie der Konzentrations- sowie Bewegungsgrad (ebd.: 66 f.) beschrieben werden. Das Thema des Workshops ist vorgegeben (ebd.: 65): die Verknüpfung mit dem Stichwort Macht ist in allen drei Teilen Inhalt, zu dem auf verschiedene Weise Zugang gefunden werden soll. Laut 1.2.2 nehmen Professionelle in Empowerment-Arbeit eher eine zurückhaltende Position ein (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 130). Die Übungen werden mit vielen Fragen an die Teilnehmenden ausgestaltet (Brandes/Stark 2016: 65). Ohne selbst Auskunft zu geben kann die Leitung dadurch die Neugier der Menschen und ihre Suche nach eigenen Antworten auslösen (ebd.). *Die Reflexionsfragen und Interpretationsmöglichkeiten sind nur ein Angebot an möglichen Durchführungsoptionen/Herangehensweisen der Autorin.* Aufgrund der konstruktivistischen Sichtweise, welche dem Workshopkonzept zugrunde liegt, wird davon ausgegangen, dass der Einfluss der Leitung auf die Individuen nur gering ist und deshalb seine Wirkung nicht genau bestimmt werden kann (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 54). Laut Theunissen (2006: 13) müssen künstlerisch-ästhetische Prozesse trotz methodischer Vorüberlegungen spontan auf Unvorhergesehenes reagieren können. Die Leitung dieser Angebote erfordert eine besondere Aufmerksamkeit und das Können, unvorhergesehene Beiträge der Teilnehmenden konstruktiv und kreativ in den Prozess mit einzubinden (Wrentschur 2004: 115). Es erfolgt eine Beschreibung für die Leitungsperson, die mit festgelegter Intention und Haltung das Gelingen theaterpädagogische Prozesse maßgeblich beeinflussen kann (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 11). Anschließend wird beschrieben, wie durch das theaterpädagogische Angebot im Sinne sozialarbeiterischer Leitzielen Ressourcen reflektiert bzw. aktiviert und Empowerment gefördert werden. Übersichtshalber ist im Anhang eine Tabelle mit Angaben zu Abläufen, Zeitfenstern und

Sozialformen zu finden. Sie dient als begleitende Orientierung zur Workshopbeschreibung. Das Konzept ist nicht inklusiv konzipiert und kann somit nur mit Menschen ohne körperliche Einschränkungen durchgeführt werden. Vor der Durchführung sollte das unbedingt sichergestellt werden.

*Der Titel des Workshops MACHT was Draus! ist nicht zufällig gewählt. Den Teilnehmenden des Workshops soll ein alltagsnaher Zugang zu theaterpädagogischen Übungen angeboten werden. Um besagte Überforderung und mögliche Hemmungen nicht bereits mit dem Label ‚Theaterworkshop oder -Übung‘ auszulösen, wird im Umgang mit den Adressat\*innen nicht von ‚Theater‘ gesprochen. Weiterhin ist der Titel als Erinnerung sowie Aufforderung zu betrachten: der Workshop ist ein Angebot konstruktivistischer Art und seine Effektivität und ermächtigende Auswirkung hängt von der Motivation und der Mitarbeit der Teilnehmenden ab (vgl. 1.2.2 und 2.2.2). Sie werden damit an ihre eigenen Einflussmöglichkeiten und ihre Macht erinnert, die seitens der Professionellen vorausgesetzt wird und die es herauszuarbeiten sowie zu stärken gilt. In diesem Sinne kann er auch die Fachkräfte dazu einladen, ihre Position und Verantwortung als Leitung des Workshops nicht zu überschätzen (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 53).*

#### 4.2 THEATERPÄDAGOGISCHE ÜBUNGEN UND TECHNIKEN FÜR DIE FÖRDERUNG DER LERNZIELE VON EMPOWERMENT

##### 4.2.1 ÜBUNG 1 (POWER-GYM)

Der Workshop möchte einen theaterpädagogischen Moment im Sinne Augusto Boals Überlegungen erzielen (Meis/Mies 2018: 191). Daher muss er sorgfältig initiiert und vorbereitet werden (ebd.). Der Beginn solcher Angebote bestimmt maßgeblich den weiteren Verlauf (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 32). Die TN befinden sich in einer neuen Situation, die Unwissenheit über den Ablauf des Angebots könnte Unsicherheit erzeugen (ebd.). Besonders ab der Pubertät können negative Erfahrungen oder Zweifel blockierend und hemmend in Gestaltungsprozessen wirken (Meis und Mies 2018: 95). Daher sollte zu Beginn eine sichere, angstfreie Atmosphäre geschaffen werden, in der Fehler erlaubt und willkommen sind (Mazzini/Wrentschur 2004: 180ff.). Nur so können Zugänge zum Thema erkundet und erlebt und ein Raum geöffnet werden, in dem die TN sich präsentieren und zurückhalten dürfen (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 32). Es wird davon ausgegangen, dass alle TN mit ihrem Verhalten stets kooperieren möchten, dies aber in ihrer eigenen Geschwindigkeit tun (ebd.). Das

Aufwärmen sollte am besten schon mit dem Thema das Workshops in Verbindung stehen und damit Anknüpfungspunkte an Aufgaben im weiteren Verlauf schaffen (ebd.: 122).

Die genannten Bedingungen werden unterstützt, in dem die TN zu Beginn einen Kreis bilden (ebd.: 22). Für den Anfang eignen sich besonders auflockernde und aufwärmende Übungen (Göhmann 2004: 303). Sie fördern körperliche und geistige Aktivität auch für den folgenden Verlauf (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 122). Um theatralisch aktiv zu werden, ist der Bezug zum eigenen Körper wichtig (Meis/Mies 2018: 190). Anstelle sich nur verbal zu äußern steht im Zentrum des Prozesses, wie die TN sich körperlich ausdrücken können und wollen (ebd.: 190). Indem sie sich bewusst und langsam bewegen, können die Beteiligten alle Teile des Körpers wahrnehmen, die die Bewegung mittragen (Boal 2013: 96). So kann ein Bewusstsein für ihre Mobilität und körperlichen Ausdruck realisiert werden (ebd.). Dezent irritierende Momente können dabei für Enthemmung sorgen (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 32). Die erste Übung soll spielerisch zu Grenzen der Gruppe vordringen ohne bei den Einzelnen das Gefühl von Bloßstellung hervorzurufen (ebd.).

Indem die Sozialform für die erste Übung eine Gruppenkonstellation vorsieht, sollen die TN gemeinsam eine thematische Einführung in das Angebot bekommen (Meis/Mies 2018: 68). *Zeitlich abgekürzt werden kann der Vorgang, in dem nicht alle Gymnastikübungen durchgeführt und ausgewertet werden. Die Lautstärke (ebd.: 67) darf bei Durchführung der Bewegungen aufgrund der bereits erwähnten, gewünschten Atmosphäre erhöht sein.*

Das *Power-Gym* leitet von Bekanntem (*sportliche Übungen*) zu Neuem (*Reflexion über Macht*) und möchte auf einer Metaebene von Allgemeinem zu Speziellem führen (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 32). *Es besteht aus verschiedenen Gymnastikübungen, die metaphorisch mit Aspekten von Macht, Konflikten und Streit verknüpfbar sind. Im Kreis werden Standwaage, Kniebeuge, Liegestütze und der Hampelmann mit jeweils 15-20 Wiederholungen gemeinsam ausgeübt und ausgewertet. Die Reflexion soll kommunikative Prozesse anregen und den Beteiligten neues Wissen über machtbezogene Inhalte vermitteln (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 53). Dabei gilt die Regel (Meis und Mies 2018: 64), dass alle Teilnehmenden mitmachen. Die Intention der Übung ist, dass die TN ihre Stärken gemeinsam in der Gruppe erfahren und reflektieren zu lassen (Brandes/Stark 2016: 63). Dieser erste Teil des Workshops dient der Aufwärmung und dauert maximal 20 Minuten, wobei für die Durchführung jeder Gymnastikübungen (15-20 Wiederholungen (1 min), Pause (30sek-1min), Reflexion (2-4 min)) durchschnittlich 4- 5 Minuten beträgt.*

Zunächst begrüßt die Leitung alle Anwesenden und macht den Rahmen des Workshops transparent, indem alle über die Dauer, das Thema und den Ablauf des Angebots informiert werden (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 32). *Dafür benennt sie den Workshop bei seinem Namen und leitet so ein: ‚Im Workshop MACHT was draus! beschäftigen wir uns heute mit Macht, ihren Chancen für uns, ihren Ungerechtigkeiten und den Problemen, die sie anrichten kann.‘* Die Leitung lädt die Teilnehmenden ein, mit in das Power-Gym zu kommen. Schon die Konnotation zum Fitnessstudio soll Irritation und Neugier bei den Beteiligten wecken. Die erwähnte Irritation kann in vorsichtigem Maß provoziert werden, in dem die Teilnehmenden dazu ermutigt werden, mindestens 15 Wiederholungen der einzelnen Übungen durchzuführen. Am besten eignet sich dafür die gemeinsame Ausführung und das laute Mitzählen durch die leitende Person. Dennoch muss deutlich gemacht werden, dass jede Person für sich entscheidet, wie viele Durchgänge sie schafft (Meis/Mies 2018: 190). *Sollte der Raum für eine Kreisbildung ungeeignet sein, kann die Leitung auch frontal anleiten, die TN versammeln sich dafür in einem Pulk oder einer Reihe. Als erstes sollen 15 Hampelmänner gemacht werden. Diese Übung aktiviert zu Beginn alle Körperteile und sollte den meisten vertraut sein. Nach dieser sowie jeder folgenden Übung wird den Teilnehmenden eine kurze Pause von maximal einer Minute gegeben, um beschleunigten Atem oder Dynamiken in der Gruppe zu beruhigen.* Kurze Pausen im Prozess ermöglichen den Beteiligten, Gedanken zu sortieren, um sie für den späteren künstlerischen Prozess nutzen zu können (Göhmann 2004: 306). *Dann fragt die Leitung ‚Wie habt ihr euch während der Übung gefühlt? Wie fühlt ihr euch jetzt? Und was könnte das in einem übertragenen Sinne mit Macht zu tun haben?‘.* Zunächst lässt die leitende Person also Raum für die individuellen Eindrücke und Ideen der Gruppe. *Auf diese sollte sie adäquat eingehen können und diese in einen Bezug zu Macht durch Überlegungen (siehe 1.2.3) bringen können.* Sollten keine eigenen Einfälle eingebracht werden, greift die Leitung ein (Meis/Mies 2018: 190). Sie schlägt folgende Konnotationen, immer mit der Devise, nur hinzuleiten oder zu mitzugestalten als ihre vorgefertigten Ideen nur zu präsentieren (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 52), vor: *Hampelmänner können zu schnellerem Atem und Erschöpfung führen. ‚Außer Puste‘ sein, ‚nicht mehr können‘, ‚die Luft ist raus‘ könnten im übertragenen Sinne mit Macht insofern in Verbindung gebracht werden, als dass es an (fehlender) Kraft, Stärke, Resignation, Schwäche oder einen verlorenen Wettkampf erinnert. Sobald solche oder ähnliche Ideen ausgesprochen sind, wird gefragt: ‚Was bedeutet es für Euch, kräftig und stark zu sein?‘ (vgl. Überlegungen 1.2.3), ‚Bedeutet Macht haben, stark und kräftig zu sein?‘, ‚Sind Schwache auch mächtig?‘, ‚Fühlst Du dich manchmal schwach/mächtig?‘, ‚Wann, wo, mit wem?‘.* Die Verknüpfung von Macht und Schwäche können erstmals auf Ungerechtigkeiten in der Machtverteilung (vgl. 1.2.3) aufmerksam machen. *Danach werden 15 Kniebeuge angekündigt, die aufgrund Boals Überlegungen langsam ausgeführt*

werden (Boal 2013: 96). Diese Übung möchte in der Reflexionsrunde auf Überlegungen zum Thema Status hinaus (vgl. Anklam S. 110 Interaktionsmodell „Rose of Leary“ (Lodewijks/Verstegen 2004, S. 18 ff.) *Der Zugang zu diesem Stichwort soll über die verschiedenen Positionen gefunden werden, die bei der Kniebeuge eingenommen werden. Im Stand verkörpern die Teilnehmenden also einen hohen, in der Hocke einen niedrigen Status. Erste Ideen dazu können auch angeregt werden, in dem die Leitung sich in die hockende Position begibt und fragt: ‚Ist es komisch, wenn ich von hier unten mit euch spreche?‘, ‚Wann im Alltag fühlt man sich manchmal so, wie ich mich vielleicht jetzt neben so viel Stehenden fühle, ohne dass man tatsächlich hockt?‘, ‚Was bedeutet es, auf Augenhöhe miteinander zu sprechen?‘, ‚Was ist zwischen zwei Personen verschieden, die nicht auf Augenhöhe miteinander sprechen oder agieren?‘. Weiterhin können Fragen zu Machtverhältnissen in Zusammenhang mit der Kniebeuge gebracht werden: Wer übt Macht über wen aus? Wer kontrolliert wen? (Lodewijks/Verstegen 2004: 18 ff.) Die Leitung hockt sich abwechselnd hin und kommt wieder in den Stand, um das metaphorisch als Machtpositionen zu veranschaulichen. Mit den zwei verschiedenen Positionen können nun im Plenum Gründe für den unterschiedlich hohen sozialen Status gefunden werden. Der Zugang zu solchen Gedankengängen kann Überlegungen zur Ressourcenausstattung wie Bildungsgrad oder finanziellen Mitteln lenken (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 217). Durch Fragen wie ‚Welche Position haben Menschen in unserer Gesellschaft, die einen sozial niedrigen Status haben und sich stets in der Hocke befinden?‘ und ‚Welche Assoziationen hast Du, wenn in der Innenstadt Menschen auf dem Boden hocken?‘ oder ‚Wie reagierst Du darauf?‘ können auch Vorurteile gegenüber als faul oder bettelnd bezeichneten Personen angesprochen werden (vgl. ebd.: 221). Außerdem sollte die Leitung auf die Soziale Arbeit lenken und fragen: ‚Wer hat eurer Meinung nach verdient, Hilfe zu bekommen, wer nicht?‘, ‚Warum denkt ihr, entscheidet ihr so?‘ (vgl. ebd.). Die Standwaage als dritte Übung soll auf jedem Bein für mindestens 15 Sekunden gehalten werden. Den Teilnehmenden, die damit Schwierigkeiten haben, kann geraten werden, mit dem Blick einen festen Punkt zu fixieren. Der Gleichgewichtssinn, der für die Übung benötigt wird, kann metaphorisch für Machtverteilung stehen. Die Leitung kann fragen ‚In welchen Situationen eures Lebens sind Dinge gleich verteilt?‘, ‚Welche Beispiele aus dem Alltag fallen euch ein, indem kein Gleichgewicht gefunden wird und auf einer Seite mehr und auf der anderen Seite weniger ist (z.B. Fußballfans, Demonstrationen, Geld, Dankbarkeit, ...)?‘, ‚Was kann alles ungleich oder gleich verteilt sein?‘. Die Verteilung von Ressourcen und das Vorhandensein unterschiedlicher Bedarfe kann hier aufgegriffen und besprochen werden (vgl. 1.2.2). Somit kann die Leitung fragen: ‚Welche Bedürfnisse habt ihr?‘, ‚Welche davon werden gesättigt?‘, ‚Wie kommt es, dass wir alle möglicherweise ähnliche Wünsche haben, sie aber unterschiedlich gut befriedigen können?‘, ‚Wie würdet ihr eine Person bezeichnen, die ihre Bedürfnisse einfacher*

*befriedigen kann als ihr, was unterscheidet ihre Situation von eurer?’ (Blank 2024: 100). Mit diesen Fragen kann auf Schlüsselressourcen wie ein Sicherheitsgefühl, Anerkennung und Statusposition oder Selbstbewusstseinsgefühl aufmerksam gemacht werden, die wiederum den Zugang zu weiteren Ressourcen erleichtern (ebd.: 134). So kann ein Zugang zu Macht gefunden werden, weil die Beschaffung von Ressourcen immer auch im Zusammenhang mit Machtverhältnissen steht (ebd.: 100). Zuletzt können 15 Liegestütze gemacht werden. Ähnlich wie bei der Kniebeuge soll hier die Leitung darauf aufmerksam machen, dass die Teilnehmenden sich mit den Armen von unten aus Position 1 nach oben zu Position 2 drücken. Im Fokus soll hier also Unterdrückung und Machtlosigkeit stehen. Zum Thema hingeleitet werden kann durch folgende Fragen: ‚Habt ihr schon mal einen Menschen gesehen, der (physisch) am Boden war?‘, ‚Was fällt euch zu am Boden zerstört sein ein?‘, ‚Was kann es bedeuten, wenn jemand tief gesunken ist?‘, ‚Was bedeutet es, wenn jemand von ganz unten kommt?‘. Die Fachkraft kann nach Reflexion solcher Fragen auf die sozioökonomischen Ausgangslagen der Menschen ‚von unten‘ und ‚oben‘ aufmerksam machen (ebd.: 318). Staub-Bernasconi bringt Armut dahingehend auch mit dem Adjektiv „tief“ in Verbindung (ebd.). Die Gruppe kann darüber diskutieren, welche Gründe es dafür gibt, langfristig nicht für die Befriedigung von Bedürfnissen sorgen zu können: ‚Welche Umstände machen Menschen in unserer Gesellschaft zu armen?‘, ‚Welche Umstände erschweren es Menschen in unserer Gesellschaft, für das eigene Leben ausreichend zu sorgen?‘ oder ‚Wieso gibt es Menschen, die arbeiten und trotzdem von Armut betroffen sind?‘ (vgl. ebd.). Die letzte Frage kann die von der Gesellschaft/Politik bestimmten Vorstellungen über eine gesicherte Existenz beleuchten und reflektieren (vgl. 1.2.2): ‚Wie und wo bestimmen unsere Gesetze, was uns zusteht und was wir nicht unbedingt zum Leben benötigen?‘.*

Das *Power-Gym* möchte körperliche Ressourcen (Herriger 2020: 90 ff.) aktivieren. Es soll motorische Fähigkeiten trainieren und den Sinn des Gleichgewichts üben (Meis/Mies 2018: 155). Außerdem werden Muskeln gefordert (Boal 2013: 96). Diese körperlichen Aktivitäten können den Teilnehmenden vor Augen führen, wozu der eigene Körper in der Lage ist und wo er an seine Grenzen stößt (ebd.). Vielen Menschen mangelt es an ausreichender Bewegung im Alltag (ebd.) und mit dieser Aufwärmübung werden Kraft und Ausdauer als wichtige physische Ressourcen gefördert werden (Meis/Mies 2018: 43; Herriger 2020: 96 ff.). Weitere psychische Ressourcen ein Gefühl der Selbstwirksamkeit oder der Glaube an die eigenen Copingfähigkeiten können durch Bewegung aktiviert werden (ebd.). Die wie eingangs beschrieben gewünschte angstfreie und enthemmte Atmosphäre soll außerdem durch körperliche Aktivitäten insofern entstehen, als dass diese bei den Einzelnen für mehr emotionale Ausgeglichenheit führen können (ebd.).

*Die Reflexion von Ressourcen wurde in allen Teilübungen ausgeführt. Oft machen Menschen von den eigenen Kraftquellen unbewusst Gebrauch, einen Mangel empfinden viele erst dann, wenn Bedürfnisse unbefriedigt bleiben (Blank 2024: 134). Indem die Teilnehmenden die benannten körperlichen Ressourcen aktivieren und sich anderer bewusst erinnern oder diese reflektieren, kann die Wertschätzung dafür erhöht und Zugang zu anderen Ressourcen erleichtert werden (Blank 2024: 134 f.). Außerdem möchte diese Übung den in 1.2.2 erläuterten Perspektivwechsel erzielen. Zunächst auf höchst niedrigschwelliger Basis sollen eigene Assoziationen mit den einzelnen Übungen (z.B. Angst, Scham, Kampfgeist, ...) bewusst gemacht werden. Dann können diese mit neuen Erfahrungen im Workshop (z.B. sie können auch eine Metapher für Macht und sozialen Status sein oder in einer zwischenmenschlich angenehmen Atmosphäre zu mehr Bewegung motivieren) in Relation gesetzt werden.*

Sich vorhandenen Ressourcen bewusst zu werden und sie nutzbar zu machen ist Teil des Empowerment-Prozesses (vgl. 1.2.2). Um Selbsthilfe zu ermöglichen, soll den Beteiligten mit dieser Übung ein erster spielerischer Austausch ermöglicht werden (Gesch 2023: o.S.). Über die gemeinsam ausgeführten Bewegungen können Zugänge zu individuellen Gedanken der Teilnehmenden gefunden werden und stellen diese gemäß empowernder Arbeit ins Zentrum des Geschehens (Gesch 2023: o.S.).

#### 4.2.2 ÜBUNG 2 (ROBOTER-WISSENSCHAFTLERIN)

In der „Vorbereitungs- und Konfliktphase“) soll die Gruppe im Wettkampf oder in Grenzerfahrungen verschiedene Rollen ausprobieren (Meis/Mies 2018: 68). Erfahrungen des Misserfolgs sind in der Theaterarbeit willkommen und werden für den Prozess kreativ nutzbar gemacht (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 63). Die Phase der „aufsteigenden Handlung“ (ebd.: 75) beinhaltet die Aufgabe für die Leitung, Teilnehmende bei besagten Erfahrungen in ihrem Verhalten wahrzunehmen, Gruppendynamiken zu analysieren und in Zusammenhang mit dem Thema zu bringen (ebd.). Künstlerisch-ästhetische Angebote in der Sozialen Arbeit soll Adressat\*innen neben einem Zugang zu Kunst auch ihren (Sozial-)Raum erkunden lassen (Meis/Mies 2018: 28). Unterstützt werden solche Vorgänge durch Spiele, die sich auf Räumliches und Zeitliches beziehen (Göhmann 2004: 303). Eine Übung zur Wahrnehmung soll alltägliche Gewohnheiten der Beteiligten irritieren und damit zur Anregung neuer Gedankengänge führen (Meis/Mies 2018: 27). Lernerfahrungen zu Selbst- und Fremdwahrnehmung können durch

theaterpädagogische Übungen gemacht werden (vgl. 2.2.2). Das kann Wahrnehmungsfähigkeiten verbessern (Meis/Mies 2018: 27 f.). Die irritierende Übung soll den Teilnehmenden neues Wissen und noch unbekannte Lernerfahrungen über Macht und Kontrolle vermitteln (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 53). Alle Sinne aktivierend soll gemeinsam blind die Umgebung erkundet werden (Meis/Mies 2018: 28). Gegenseitig führen sich die Teilnehmenden abwechselnd mit geschlossenen Augen durch den Raum (Boal 2013: 189). Wenn auf den Sehsinn, den Boal (ebd.) als den dominantesten bezeichnet, verzichtet wird, werden so vernachlässigte Sinne verstärkt benutzt (Meis/Mies 2018: 26). Außerdem wird die Wahrnehmungsfähigkeit der Teilnehmenden auf ihre Umgebung gelenkt und gefördert (Boal 2013: 189). Sie laufen mit geschlossenen Augen in einem niedrigen Tempo durch den Raum und sollen ihre Arme nicht zum Tasten vor den Körper halten- das kann zur Gefahr für Andere werden (ebd.). Die Übung sollte wiederholt werden, damit alle Beteiligten einmal beide Perspektiven erfahren können (ebd.: 190). Für diese zweite Phase sind kooperative und vertrauensschaffende Paarübungen geeignet (Meis/Mies 2018: 66). *Zeitlich flexibel kann dieser Vorgang gestaltet werden, indem nur ein Durchlauf (und/ oder ohne ‚extended version‘) gemacht wird.* Es soll zu einer stillen (non-verbalen) Erfahrung gemacht werden (ebd.: 192), weil das die Lernerfahrungen intensiviert und das Körperbewusstsein fördert (vgl. 2.2.2). Nach der bewegungsvollen und lauten, ersten Übung soll hier eine konzentrierte Atmosphäre entstehen (Meis/Mies 2018: 27). Durch den Wechsel der Rollen sollen die Beteiligten jeweils ihre Wahrnehmung auf sich selbst bzw. ihre Umgebung richten und diese reflektieren (ebd.: 26). Der ganze Raum soll dafür genutzt und erkundet werden (ebd.: 67). Die Leitung sollte keine Erwartungen an konkrete Ergebnisse haben, die die Teilnehmenden in ihren Wahrnehmungserfahrungen vorweisen sollen (ebd.: 27). Sie beobachtet die einzelnen Paare, individuelle Erfolge (z.B. Ausweichen von Hindernissen) oder Misserfolge (z.B. Zusammenstoß mit Anderen) und begleitet sie wertschätzend (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 75). Die Regel, *dass nur non-verbal kommuniziert werden darf*, sollte von ihr aufgestellt und durchgesetzt werden (ebd.). Momente, die die Übung stören, sind vorrangig (ebd.). Sie müssen beobachtet und thematisiert werden (ebd.). Solche Störungen können möglicherweise nützlich für den Prozess aufgegriffen werden (ebd.). *Das Roboter-Spiel birgt keine ernsthaften Gefahren*, dennoch sollten Hindernisse für diese Übung im Raum eher an die Seite gestellt werden (Boal 2013: 189).

*Demnach finden sich die Beteiligten in Paaren zusammen. Im ersten Durchgang ist Person A Wissenschaftlerin und Person B Roboter. In Stufe 1 A hat nun die Aufgabe, B durch den Raum zu führen und Hindernissen auszuweichen. Die Steuerung erfolgt nonverbal mit 3 Knöpfen: ein leichtes Tippen auf den Kopf ist Start/Stop, ein leichtes Tippen auf die rechte Schulter bzw. linke*

*Schulter lässt B um 90 Grad nach rechts bzw. links laufen. Nach 2 Minuten kann in die Stufe 2 eingeleitet werden, in der B die Möglichkeit hat, die Augen zu schließen. Nach einer Minute werden nun die Instruktionen der Bedienungsanleitung getauscht: ein Tippen auf die rechte Schulter bedeutet für B ab nun, um 90 Grad in die linke Richtung zu laufen (und umgekehrt). Solange eine konzentrierte Atmosphäre herrscht, kann dies für weitere 2-3 Minuten probiert werden. Anschließend wechseln die Personen ihre Rollen und die Übung beginnt von vorne. Danach versammeln sich alle Teilnehmenden im Kreis, um den Vorgang auszuwerten.*

*Zum einen kann die Fachkraft hier einen Austausch über ungleiche Machtstrukturen anregen. Mit Fragen wie ‚Wie ist es mir ergangen?‘ und ‚Was ist mir mit meiner Partnerin aufgefallen?‘ können die Teilnehmenden aus Sichtweise des Roboters und der Wissenschaftlerin verschiedene Sichtweisen diskutieren (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 56). Wie schon in der ersten Übung kann durch die Fachkraft hier von dieser praktischen Erfahrung auf allgemeine Strukturen von Macht hinleiten und die Rollen metaphorisch in soziale Schichten der Gesellschaft ordnen, die mehr oder weniger von ungleicher Machtverteilung oder Diskriminierung betroffen sind (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 218). Durch Fragen wie ‚Wie kommt es, dass es folgende Roboter und lenkende Wissenschaftler in unserer Gesellschaft gibt?‘ oder ‚Wozu kann das nützlich sein?‘ kann weiterhin auf gesetzliche Strukturen und andere Gründe (vgl. 1.2.3) aufmerksam machen, die zu solchen Ungleichheiten führen (vgl. Staub Bernasconi S. 218). Andererseits kann Macht auch als Kontrollieren von Abweichungen reflektiert werden (Staub-Bernasconi 2018: 411). Wenn eine Person die Erfahrung als Wissenschaftlerin teilt, dass ihr Roboter nicht ihren Anweisungen folgte (Scheitern), kann das die Leitung nutzen, um zu fragen: ‚Wie kann dafür gesorgt werden, dass Menschen mit abweichendem (z.B. von euch oder der Gesellschaft unerwünschtem) Verhalten folgsam oder konform werden bzw. sich unterwerfen?‘ (vgl. ebd.). Mit Verweis auf 1.2.3 sollte Macht auch als Chance und in positiven Konnotationen besprochen werden, z.B. wenn Beteiligte auf die oben genannten Fragen antworten, sich in der Rolle des Roboters wohlfühlt zu haben. Macht ist auch eine soziale Ressource und kann hier als solche reflektiert werden (vgl. 1.2.3). Hier könnte die Leitung fragen: ‚Kann sich machtlos sein gut anfühlen?‘, ‚Kann Macht so ausgeübt werden, dass sie niemandem schadet?‘, ‚Wie?‘, ‚Warum?‘ oder ‚Wer hat sich kontrolliert gefühlt?‘ und ‚Wo in eurem Leben fühlt ihr euch kontrolliert?‘ (Staub-Bernasconi 2018: 411). Nun können verschiedene Kontrollpositionen reflektiert werden, die sich auf das Privatleben, die Gesellschaft und auch auf Anwesenden im Workshop beziehen können. Aufbauend an Erläuterungen aus 1.2.3 kann die Position der Professionellen und der der Adressat\*innen reflektiert werden ‚Wo habe ich als Sozialarbeiterin mehr Macht als meine Adressat\*innen?‘ und ‚Lenkt eine Sozialarbeiterin ihre Klient\*innen wie der Wissenschaftler den Roboter?‘. Die erwähnten gescheiterten Momente (z.B.*

*Zusammenstoßen zweier Personen, Roboter folgt nicht den Anweisungen der Wissenschaftlerin, Wissenschaftler übt falsche oder uneindeutige Bedienung aus, ...) kann auf Machtausübung mit Gewalt aufmerksam gemacht werden (vgl. dazu 1.2.3). Hier kann die Leitung fragen ‚Wie können Unterworfenen in ihre Position gezwungen werden?‘, ‚Wie kann Macht gewalttätig werden?‘ (vgl. Staub Bernasconi 2018: 411). Situationen, in denen tatsächlich ein Roboter an eine Wand lief, stolpert oder auch nur Angst davor hat, können als gewaltvolle Situationen benannt werden, um von da aus auf alltägliche Situationen zu verweisen (vgl. ebd.).*

*Mit dieser Übung sollen motorische Fähigkeiten (exakte Bedienung der Wissenschaftlerin, genaues Ausführen des Roboters) trainiert werden. Gelingt der Wissenschaftlerin, den Roboter ohne Probleme durch den Raum zu lenken, kann das die Selbstwirksamkeit als psychische Ressource bewusst machen (vgl. Meis und Mies 2018: 43). Die benannte Stärkung des eigenen Körperbewusstseins ist auch zur Ressourcenaktivierung zu zählen, da als Roboter Koordination gefragt ist (vgl. 2.2.2). Außerdem geht dieser Vorgang mit Verantwortungsbewusstsein und schließlich Empathie einher (vgl. Meis/Mies 2018: 44): sich in eine andere Person hineinzusetzen im räumlichen (z.B. ‚Der Roboter ist 2 Meter vor mir an einer Säule als ich‘) und im emotionalen (z.B. ‚Der Roboter läuft mit geschlossenen Augen und ist möglicherweise unsicher‘) Sinne kann relationale Ressourcen im Übungsdurchlauf aktivieren oder in der Auswertung zumindest reflektieren. Dazu gehört auch Konflikt- und Kritikfähigkeit, die bei den Beteiligten herausgefordert wird, sobald ein scheiternder Moment passiert und dieser in der Reflexion benannt und besprochen wird (vgl. Meis/Mies 2018: 44; Herriger 2020: 97). In dem gewaltvolle Machtausübung reflektiert wird, können Arten der Diskriminierung (vgl. 1.2.3) aufgrund ungleicher Ressourcenaufteilung bewusst gemacht werden (Staub-Bernasconi 2018: 218). Im Hinblick auf 1.2.2 kann auch hier ein Perspektivwechsel auf Ressourcen angestoßen werden: so ist Kontrollabgabe (z.B. sich wohl fühlen, als Roboter blind geleitet zu werden) nicht nur angsteinflößend sondern auch angenehm und Macht (z.B. Verantwortung als Wissenschaftlerin für einen anderen Menschen) nicht nur handlungsbefähigend sondern auch anstrengend.*

Diese Übung fragt nach einem Empowerment-Prozesse fördernden Miteinander (Brandes/Stark 2016: 63). Die Wahrnehmungsfähigkeiten der Teilnehmenden werden aktiviert (Meis/Mies 2018: 25), die Übung und ihre Auswertung mit den Fragen regt einen Perspektivzuwachs an. Verschiedene Handlungsoptionen zu kennen und zu reflektieren ist Teil eines Empowerment-Prozesses (vgl. 1.2.2) Dies fördert bzw. reflektiert personenbezogene Ressourcen (siehe oben und vgl. 1.2.2). Durch Reflexion der Übung wird ein Raum des Austauschs über diskriminierende,

gewaltvolle und machstrukturelle Erfahrungen eröffnet und fördert damit das Entstehen eines empowernden Moments (vgl. 1.2.2). Außerdem kann die Leitung den Teilnehmenden Informationen über Diskriminierungsformen sowie Macht(-strukturen) und ihre verschiedenen Konnotationen (vgl. 1.2.2 und 1.2.3) zur Verfügung stellen. Dadurch werden die Beteiligten zu mehr Wissen über Machthierarchien bemächtigt, was Empowerment-Prozesse bekräftigt (Herriger 2020: 21; 1.2.3.).

#### 4.2.3 ÜBUNG 3 (MACHTMUSEUM)

Nun beginnt die eigentliche Arbeitsphase (Meis/Mies 2018: 68). Die dafür angewandte Technik kann angepasst oder nur teilweise übernommen werden (Gesch 2023: o.S.). Neoliberale Strukturen sorgen dafür, dass Individuen psychosoziale Probleme vermehrt in einem Prozess mit sich selbst vereinbaren und verarbeiten (Staub-Bernasconi 2018: 221). Glaubenssätze von Hoffnungslosigkeit, Sich Entmächtigt-fühlen und Scham sorgen dafür, dass sie die Verantwortung für ihre Situation in sich selbst suchen (ebd.). Nur wenige Mitglieder der Gesellschaft kritisieren dies oder protestieren dagegen (ebd.). Die Erklärung dafür geht mit der Tatsache einher, dass viele Menschen den Zusammenhang ihrer sozialen Probleme mit Machtstrukturen nicht herstellen können (Staub-Bernasconi 2018: 221 zit. n. Gurzeler/Ortelli/Rohleder 2009: o.S.). So sollen auf kreative Art und Weise neue Handlungsräume geschaffen werden, in denen Rollen verändert und die Einzelnen aktiv mitgestalten und ihr Selbstwirksamkeitsgefühl erhöhen können (Novotny 2009: 13).

Allgemein ist jede Sozialform dafür geeignet und es soll mit einer gemeinsamen Ergebnispräsentation beendet werden (Meis/Mies 2018: 68). Weil die abwechselnde Form sozialer Interaktion verschiedene Bedürfnisse der Teilnehmenden abdecken können (Austausch und Aufmerksamkeit im Dialog bzw. in der Gruppe) (ebd.: 66), wird die folgende Übung in Paaren ausgearbeitet und in der Gruppe präsentiert und reflektiert. Gefühle, Gedanken und Erfahrungen, die (noch) nicht verbal ausgedrückt werden können, sollen mit der Technik des Bilder-/Statuentheaters nach Augusto Boal herausgearbeitet werden (vgl. 2.2.3).

*Die Teilnehmenden verbleiben in den zuvor festgelegten Paaren. Nun lädt die Leitung ein, sich an der neusten Ausstellung des Macht-Museums zu beteiligen. Die Struktur der Aufgabe ist ähnlich wie die der vorangegangenen Aufgabe. Diese Wiederholung soll für mehr Konzentration und Fokus dahingehend sorgen, als dass die Teilnehmenden mit dem Ablauf der Übung bereits vertraut sind und sich mehr auf inhaltliche Aspekte konzentrieren können (vgl. Meis/Mies 2018:*

66). Im ersten Teil des Durchlaufs 1 (D1T1) ist Person A Künstler und Person B Kunstwerk. A darf nun gemäß der Erläuterung in 2.2.3 B non-verbal zu einer Statue bauen/anleiten. Thema der Statue soll eine Situation von Macht oder unterdrückter Macht sein- die entweder selbst von A erlebt wurde oder aus Besprochenem der vorherigen Übungen relevant erscheint. Hier wird bewusst nicht das Äquivalent von Macht (Machtlosigkeit) verwendet: einerseits soll das die Haltung Sozialer Arbeit, ihre Adressat\*innen nie als machtlos und immer mit Macht und Handlungsmöglichkeiten zu vermuten, verdeutlichen (vgl. 1.2.3). Andererseits knüpft das Verb „unterdrückt“ an Boals Technik des TdUs an, die hier verwendet wird (vgl. 2.2.3).

Das Macht-Museum ist mit auch auditiv mit Tonspur erlebbar, weshalb A wie in 2.2.3 beschrieben einen Satz für B bestimmen kann. Für D1T1 und D2T1 haben die Paare 3-4 Minuten Zeit und verteilen sich im Raum. Die Arbeitsatmosphäre sollte ruhig und konzentriert sein, die Leitung muss dafür sorgen, dass die Zimmerlautstärke nicht überschritten wird. Im ersten Teil des zweiten Durchgangs (D2T1) tauschen A und B die Rollen und knüpfen thematisch an das Thema aus Durchlauf 1 an. Die neuen Künstler\*innen sollen sich mit ihrem Kunstwerk nun am dem vorherigen orientieren und eine Statue zur Situation 1 mit dem gegenteiligen Stichwort bauen. Hat A als Künstlerin in Durchlauf 1 ‚unterdrückte Macht‘ gewählt, muss B im Durchgang 2 ‚Macht‘ nehmen. B soll nun eine Statue bauen, die die Situation des Kunstwerks (‚unterdrückte Macht‘) mächtig werden lässt (und umgekehrt). So entsteht mit zwei Durchgängen aus zwei Statuen ein Bild (vgl. 2.2.3): von Macht zu Entmächtigung oder unterdrückter Macht zu Ermächtigung.

Für D1T2 und D2T2 werden die Kunstwerke in einem abgesteckten Teil des Raumes (abgesteckt durch Stühle, imaginäre Grenzen, Säulen im Raum) kreisförmig oder nebeneinander arrangiert (vgl. Boal 1989: 242). Anlehnend an Boals Überlegungen (vgl. 2.2.3) wird mit einer feierlichen Ausstellungseröffnung des Macht-Museums durch die Fachkraft in den zweiten Teil der Übung hingeleitet: ‚Herzlich Willkommen, liebe Künstlerinnen und Künstler! Wir, die Leitung des Macht-Museums fühlen uns ganz besonders geehrt, Ihre Ausstellungsstücke heute in unserem Haus präsentieren zu können. In dieser Saison haben Sie sich mit Macht bzw. unterdrückte Macht beschäftigt. Denken Sie auch an die Audiospur, mit denen die Kunstwerke versehen sind. Sie können sie aktivieren, in dem Sie den kleinen Finger der Statue drücken. Während Sie die Ausstellung begutachten, denken Sie doch über folgende Fragen nach: Wo sehe ich Macht? Wo sehe ich unterdrückte Macht? Woran erkenne ich das? Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen!‘. Den Künstler\*innen werden nun 2-3 Minuten Zeit gegeben, um das Museum zu erleben. Danach werden sie gebeten, sich so um die ‚Ausstellungsstücke‘ zu stellen, dass sie alle davon sehen können. Bei einer Gruppenstärke von 16 Personen sind also 8 Kunstwerke übersichtlich

anzuordnen und zu analysieren. Sollten mehr als 16 Personen teilnehmen, könnten größere Gruppen gebildet werden, die sich gemeinsam verbal ein Bild überlegen und darstellen. Die Kunstwerke bleiben in ihren Positionen. Nun sollen die Künstler\*innen gemäß der Erläuterung in 2.2.3 ins Gespräch (Dauer: mind. 5 Minuten oder länger) über ihre Überlegungen zu Macht kommen, die ihren Kunstwerken zugrunde liegen. Dafür kann die Fachkraft die Fragen aus der Ausstellungsbegrüßung wiederholend in die Runde geben oder auch Überlegungen verschiedener Konnotationen mit Macht sowie Fragen von Blank (vgl. 1.2.3) wählen, um Impulse in die Gruppe zu geben: ‚Welches Kunstwerk ist mächtig/stark?‘, ‚Woher bezieht es seine Kraft?‘, ‚Woher könnte es Kraft beziehen?‘, ‚Warum kann es keine Kraft beziehen?‘, ‚Welche Kunstwerke haben mit Gewalt zu tun und warum?‘ und ‚Seid ihr einverstanden damit, wie in diesem Kunstwerk Macht/Machtlosigkeit dargestellt wird?‘ (vgl. 2.2.3). In der Auswertung von D2T2 kann Bezug auf die Veränderung der Situation der jeweiligen Paare genommen werden (vgl. 2.2.3). Dafür erinnern sich die Künstlerinnen an die dargestellte Statue des Paares von D1T2 und können folgende Fragen diskutieren: ‚Wie hätte eine Veränderung noch aussehen können?‘, ‚Könnt ihr die Veränderung nachvollziehen?‘, ‚Was könnte der Künstler damit gemeint haben?‘. Werden sehr gewaltvolle Statuen gebaut, könnte die Aussichtslosigkeit der erdachten Situation an dieser Stelle reflektiert und besprochen werden (vgl. dazu 2.2.3): ‚Wie könnte es hier zu einem gewaltvollen oder aggressiven Moment gekommen sein?‘, ‚Fallen euch Lösungen ein, wenn ja, welche? Wenn nein, wieso nicht?‘.

Gemäß Boals Überzeugungen ist in diesem Austausch das Finden einer Lösung für die dargestellten Situationen zweitrangig (Boal 2013: 360). Denn eine Lösung ist oft auch nur für einzelne Subjekte wirklich hilfreich und auf deren Situationen anwendbar (ebd.: 361). Vielmehr sollen die Fragen die Teilnehmenden in eine Diskussion einladen (ebd.: 360). So kann auf verschiedene soziale Positionen, Bedürfnisse und Erwartungshaltungen durch das Gestaltete aufmerksam gemacht und darüber kommuniziert werden (Haug 2012: 95).

Weil in Prozessen das Statuen-/Bildertheater nach der Meinung der Gruppe zu Ergebnissen fragt (vgl. 2.2.3), kann in Situationen der Uneinigkeit die Kritikfähigkeit als Ressource (vgl. 1.2.2) durch Teilnehmenden erprobt und reflektiert werden. Außerdem können Selbstwirksamkeitserfahrungen und mutmachende Momente entstehen, wenn die Darstellungen eine machtlose Situation bemächtigen und die Gruppe für dem Einzelnen Anerkennung für das Ergebnis entgegenbringt (vgl. Herriger 2020: 21). In dieser Übung können Erkenntnisse über Ressourcen (vgl. 1.2.2) aus den vorangegangenen mit einbezogen werden, wenn darüber gesprochen wird, woher Kraft für dargestellte Situationen kommt. Somit können die

Teilnehmenden für sich persönlich aber auch auf gesellschaftlicher Ebene Ressourcen und ihre Verteilung reflektieren und bereits vorhandenes Wissen mit neu im Workshop gewonnenen Informationen verknüpfen (vgl. 2.2.2). *Der Ausstellungsauswertung soll mit den benannten Fragen auf Antworten für folgendes leiten: „Was trägt dazu bei, dass Menschen aktiv werden und ihre eigenen Lebensbedingungen gestalten und kontrollieren?“* (Brandes/Stark 2016: 63).

Auf niedrigschwellige Weise lädt die Übung die Teilnehmenden spielerisch dazu ein, etwas darzustellen, das nicht ihnen selbst entspricht (vgl. 2.2.3). Die Individuen gestalten etwas Künstlerisches basierend auf eigenen Erfahrungen mit Unterdrückung und somit eine zweite, ästhetische Realität (Göhmann 2004: 262). In diesem Prozess können persönliche Erwartungen und Bedürfnisse in den Statuen eingebaut und somit für die Person und andere Gruppenmitglieder sichtbar gemacht werden (Haug 2012: 56 zit. n. Boal 1989: 53ff.) prüfen. So können Wünsche und Fantasien reflektiert und untersucht werden (ebd.). Es kann genauso ein Zugang zu blockierenden und belastenden Empfindungen gefunden werden (Gesch 2023: o.S.). Hiermit wird die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit wie in 2.2.2 erläutert gefördert. Die Individuen, die ästhetische Objekte verkörpern, können so sozial gestärkt werden (Göhmann 2004: 263 f.).

Unter dem Deckmantel des Verfremdeten (Statue oder Bild) können die Teilnehmenden in der konstruierten ästhetischen Wirklichkeit eigene Erfahrungen thematisieren und zunächst hier Handlungsalternativen finden und ausprobieren (Boal 1999: 50). In diesem Schutzraum kann jegliche Idee zur Veränderung einer unterdrückten Situation erprobt werden, ohne dass die Individuen dafür die Konsequenzen im realen Alltag tragen müssen (vgl. 2.2.3). Dieser erschaffene Möglichkeitsraum ist Teil von Empowerment-Arbeit (vgl. 1.2.1) und erprobt aktive Gestaltungsideen, die die Menschen in ihren Alltag übertragen können (Herriger 2020: 20). In einem emanzipatorischen Sinne sollen Adressat\*innen Sozialer Arbeit damit ermächtigt werden, Wege aus der Unterdrückung selbst zu beschreiten (ebd.: 77). Die bei Herriger definierte „Agency“ wird hier unterstützt, indem ein künstlicher Raum erschaffen wird, in dem Klient\*innen Arbeit alternative Handlungsoptionen ersinnen und probeweise umsetzen können (ebd.: 18). Im Sinne der Ressourcenerkundung (vgl. 1.2.2) können (negative) Glaubenssätze über die eigene Person insofern aufgerüttelt werden, als dass eigene, darstellerische Fähigkeiten (oder zumindest die Freude an der Darstellungsübung) entdeckt und verändert werden.

Der Schutzraum eröffnet weiterhin in einem dialogischen Verständnis den Austausch der Teilnehmenden untereinander (Haug 2012: 77). Die Betroffenen können sich, ganz im

Verständnis von empowernden Prozessen, durch das Teilen der eigenen Biografie gegenseitig helfen und voneinander lernen (vgl. 1.2.2). Im Statuen-/Bildertheater werden Darstellungen erfahrener Unterdrückung und Entmächtigung dafür genutzt, untereinander Solidarität zu zeigen, sich gegenseitig Mut zu machen und sich gegenseitig zu stärken (Haug 2012: 75; Herriger 2020: 21; Brandes/Stark 2018: 62).

Dieser Austausch ermöglicht, Zusammenhänge zwischen persönlich erlebten Momenten und strukturellen Gegebenheiten miteinander verknüpfbar zu machen und zu reflektieren (Haug 2012: 75). Das ist Teil empowernder Arbeit, die Menschen über strukturelle Ungleichheiten sozialer und ausgrenzender Art aufklären soll und diese neugewonnenen Informationen für eine aktive Gestaltung des eigenen Lebens nutzbar zu machen (vgl. 1.2.1 und 1.2.2). Die Teilnehmenden sollen dazu befähigt werden, nicht wie eingangs erläutert das Scheitern ihrer Situation nur in sich selbst zu suchen, sondern eine kritische Haltung zu Machtstrukturen einzunehmen (Herriger 2020: 21).

## 5. RESÜMEE

In dieser Arbeit wurden wissenschaftliche Theoriebezüge Sozialer Arbeit, TP und künstlerisch-ästhetischer Praxis in neuartiger Form kombiniert. Die Haltung zur Beziehung zwischen Fachkräften und Adressat\*innen (Hierarchieaufbruch), das Ziel zu mehr Teilhabe durch ihre Angebote und das Schaffen eines Schutzraumes haben theaterpädagogische und empowernde Arbeit gemeinsam (vgl. 1.2.2, 2.2.2, 2.2.3) und bieten in Kombination einen geeigneten konzeptionellen Rahmen für einen Workshop in der Sozialen Arbeit (vgl. 4.1). Der Begriff Macht als Zugang zu theaterpädagogischen Übungen, Ressourcenarbeit und empowernden Prozessen ist wissenschaftlich in allen benannten Teilbereichen verortbar und somit legitim (vgl. 1.2.3, 2.2.3 und 4.1). Der Workshop *MACHT was draus!* mit theaterpädagogischen Übungen kann in der Sozialen Arbeit ihren Adressat\*innen Gedankenanstöße geben, den eigenen Ressourcenzugang zu reflektieren und ihn dadurch teilweise zu aktivieren (vgl. 4.2.1-4.2.3)

Von ganzheitlicher Förderung oder Aktivierung von Ressourcen muss sich das Workshopkonzept abgrenzen. Allein die Identifizierung und Analyse eigener Ressourcen in einem Workshop von 90 Minuten führt nicht dazu, sie auf professionellem Wege gefördert oder zur Nutzung freigelegt zu haben (vgl. 1.2.2). Nachhaltig verwendbare Lernerfolge sind dahingehend erst durch langfristige Ressourcenarbeit über 12 Monate möglich (vgl. 1.2.2). Außerdem führt das bloße Aufdecken von Ressourcen nicht dazu, dass Individuen diese problemlos nutzen können (vgl. Blank 2012: 226).

Diese Literaturarbeit versuchte auf theoretischer Ebene einen niedrigschwelligen Zugang zur Ressourcenreflexion zu erarbeiten und kann sich somit nicht als Forschung zu evidenter Ressourcenförderung bezeichnen. Die Definitionsdichte des Empowerment-Begriffs bietet einerseits die Chance dieser Arbeit, einen individuellen Rahmen für das Workshopkonzept zu erstellen. Andererseits könnte die vorliegende Erläuterung dessen dadurch auch als beliebig bezeichnet werden. Obgleich wie in 3.1 erläutert wissenschaftliche Untersuchungen zu künstlerisch-ästhetischen Angeboten in der Sozialen Arbeit bereits vorhanden sind, wird hier aus terminologischer Sicht noch Forschung benötigt, um sie als Methoden der Profession anzuerkennen (Meis/Mies 2018: 72).

Dennoch bieten die erstellten Überlegungen des Workshopkonzepts Anknüpfungspunkte für zukünftige Fragestellungen. So könnte der Workshop beispielsweise in seinen Fragen und Übungsausführungen an den Alltag und Themen bestimmter Zielgruppen ausgerichtet werden und sich damit auseinandersetzen, welche thematischen Überlegungen zum Thema Macht für verschiedene Generationen relevant sind. Weiterhin könnte die Arbeit auf folgende Fragen untersucht werden: Wie wird in pädagogisch konstruktiver Weise (Anpassung der Anforderungen, das Scheitern nutzen wie in 4.2.2) damit umgegangen, wenn einigen TN die Kraft fehlt, an allen Übungen teilzunehmen? Welche Veränderungen sind in der Gruppendynamik zu erkennen, wenn die TN unterschiedlich ‚gut‘ in der Lage sind, die Übungen auszuführen? Wie kann verhindert werden, dass die Teilnahme am Workshop keine Scham oder Versagensgefühle auslöst? Auch in Bezug auf die Definitionsvielfalt des Begriffs Empowerment und der Ressource könnte die vorliegende Konzeption auf ihre fehlenden wissenschaftlichen Beweise analysiert und anhand dessen verbessert werden. Weiterhin würde sich eine quantitative Forschung zur Durchführung und Evaluation des Workshops anbieten. Einerseits könnten die TN nach der Teilnahme dazu befragt werden, inwiefern sie sich gestärkter und inspiriert (für selbstorganisiertes Empowerment, vgl. 1.1.2) fühlen. Andererseits könnte eine Untersuchung dazu initiiert werden, ob auf Gruppenebene Empowerment-Prozesse mit der Durchführung eines solchen Workshop angeregt werden könnten.

Diese Arbeit versucht, bereits belegte und erforschte Ideen zur Nützlichkeit theaterpädagogischer Elemente für Empowerment-Prozesse in der Sozialen Arbeit zu verknüpfen, um so einen kleinen Baustein zum bestehenden, wissenschaftlichen Gerüst beizutragen. Sie ist auch als Aufforderung für zukünftige Forschungen zu betrachten, das Workshopkonzept zu widerlegen, zu erweitern oder zu verändern. *Macht was draus!*

## LITERATURVERZEICHNIS

- Anklam, Sandra (2017). Theaterpädagogik. In: Kunstakademie Düsseldorf (Hrsg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena.
- Anklam, Sandra; Meyer, Verena; Reyer, Thomas (2018). Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch-systemisch: eine Frage der Haltung? // Szenisch-systemisch: Eine Frage der Haltung!? Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bamford, Anne (2010). Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Baumann, Till (2001). Von der Politisierung des Theaters zu Theatralisierung der Politik. Theater der Unterdrückten Rio de Janeiro der 90er Jahre. Stuttgart: ibidem.
- Beermann, Susanne; Schubach, Monika (2013). Workshops - vorbereiten, durchführen, nachbereiten. 2. Auflage. Freiburg: Haufe-Lexware GmbH & Co. KG.
- Bionity (2024). Gewalt. Verfügbar unter: <https://www.bionity.com/de/lexikon/Gewalt.html> [29.07. 2024].
- Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard; Thiersch, Hans (Hrsg.) (2006). Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Blank, Beate (2012). Die Interdependenz von Ressourcenförderung und Empowerment. s.l.: Budrich Verlag.
- Blank, Beate (2024). Was ist Empowerment? Weinheim, Basel, Grünwald: Beltz Juventa.
- Boal, Augusto (1989). Theater der Unterdrückten. Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boal, Augusto (1999). Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Seelze: Velber.
- Boal, Augusto (2006). Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie, Bd. 3. Berlin: Schibri.
- Boal, Augusto (2013). Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp.
- Brandes, Sven; Stark, Wolfgang (2016). Empowerment/Befähigung. In: BZgA (Hrsg.). Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. Köln: BZgA, S. 62-67.
- Broich, Josef (2015). Theaterpädagogik konkret: Ansichten, Projekte, Ausblicke. 5. Auflage. Köln: Maternus.

- Buer, Ferdinand (1994). Psychodrama der Macht. Einige Anmerkungen, In: Jahrbuch für Psychodrama, psychosoziale Praxis und Gesellschaftspolitik. Opladen (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 43-55.
- Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (2020). Das Theaterpädagogische Manifest. Verfügbar unter: [https://www.butinfo.de/sites/default/files/downloads/manifest\\_2020\\_0.pdf](https://www.butinfo.de/sites/default/files/downloads/manifest_2020_0.pdf) [17.07.2024].
- DBSH (2016). Abgestimmte deutsche Übersetzung des DBSH mit dem Fachbereichstag Sozialer Arbeit. Verfügbar unter: <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html> [04.07.2024].
- Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (2007). Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ Verfügbar unter: <https://miz.org/de/dokumente/schlussbericht-der-enquete-kommission-kultur-in-deutschland> [01.08. 2024].
- Enggruber, Ruth (2023). Empowerment, ein Konzept für Soziale Arbeit im transformierten Sozialstaat? In: Chehata, Yasmine; Jagusch, Birgit: Empowerment und Powersharing: Ankerpunkte-Positionierungen-Arenen. Weinheim: Juventa, S. 48- 58.
- Fritz, Birgit (2015). InExActArt- Das autopoietische Theater Augusto Boals. Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten. Stuttgart: ibidem.
- Galuske, Michael (2018). Methoden der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Treptow, Rainer; Ziegler, Holger (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 993-1007.
- Galuske, Michael; Bock, Karin (2013). Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. 10. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Groenemeyer, Axel; Hohage, Christoph; Ratzka, Melanie (2012). Die Politik sozialer Probleme. In: Albrecht, Günter; Groenemeyer, Axel (Hrsg.). Handbuch Soziale Probleme. Band 1. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-191.
- Guerzeler, Sibylle; Ortelli, Annie; Rohleder, Daniela (2009). Leben mit Hartz IV. Reicht die Höhe des ALGII als soziokulturelles Existenzminimum aus, um die biopsychosozialen Bedürfnisse von Menschen in Einpersonenhaushalten zu befriedigen? Beitrag zur koordinierten Parallelberichterstattung zum 5. Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland an den UN-Ausschuss für wsk-Rechte. Berlin: Zentrum für postgraduale Studien Sozialer Arbeit.
- Göhmann, Lars (2004). Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz.
- Haug, Thomas (2005): "Das spielt (k)eine Rolle!" - Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Hannover: ibidem.

- Hentschel, Ingrid (2016). Ereignis und Erfahrung. Theaterpädagogik zwischen Vermittlung und künstlerischer Arbeit. In: Theater zwischen Ich und Welt. Beiträge zur Ästhetik des Kinder- und Jugendtheaters: Theorien – Praxis – Geschichte. Bielefeld: transcript, S. 183-206.
- Herriger, Norbert (2020). Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 6. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Hoppe, Hans (2011). Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. 2. Auflage. Berlin: Lit.
- Hruschka, Ole (2023). Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis. 2. Auflage. Paderborn: Brill Fink; UTB.
- Jäger, Jutta; Kuckhermann, Ralf (2004). Ästhetik und Soziale Arbeit. In: Ästhetische Praxis in der sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim: Juventa, S. 11- 81.
- Kleve, Heiko (2010). Den Nackten in die Tasche greifen? Die Ambivalenzen der Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin 35, 7-8, S. 41-52.
- Konopka, Gisela (1971). Soziale Gruppenarbeit: ein helfender Prozess. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lipp, Ulrich; Will, Hermann (2008). Das große Workshop-Buch. Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lodewijks, Henny P.B.; Verstegen, Rob (2004). Der Interaktionscoach: ein Praxisbuch zur Prävention und Behebung von Interaktionsproblemen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Auer.
- Marquardt, Petra; Krieger, Wolfgang (2007). Potenziale ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit. Eine Untersuchung zum Bereich Kultur-Ästhetik-Medien in Lehre und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Maset, Pierangelo (1995). Ästhetische Bildung der Differenz. Stuttgart: Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. In: Maset, Pierangelo (2001). Praxis Kunst und Pädagogik. Lüneburg.
- Matzke, Franz (2004): Medien. Theater. In: In: Ästhetische Praxis in der sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim, München: Juventa, S. 223-247.
- Mazzini, Roberto; Wrentschur, Michael (2004). Theatre of the Oppressed in Social Fields. In: Koch, Gerd: Theaterarbeit in Sozialen Feldern. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, S. 174-192.
- Mies, Georg-Achim; Meis, Mona Sabine (Hrsg.) (2018). Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Miller, Tilly (2016). Kompetenzen-Fähigkeiten-Ressourcen: Eine Begriffsbestimmung. In: Miller, Tilly; Pankofer, Sabine: Empowerment konkret, Berlin: De Gruyter Oldenbourg, S. 23- 32.
- Neuroth, Simone (1994). Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ in der pädagogischen Praxis. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Noack, Winfried (2003). Wir müssen uns den Machtverhältnissen der Sozialen Arbeit stellen! In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. 54 - 6. Weinheim: Beltz, S. 4-10.
- Novotny, Eva (2010). Ermächtigen: Ein Bildungsbuch. Für eine wache Zeitgenossenschaft im Spannungsfeld von Individualisierung und neuen Formen von Gemeinschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pflaumer, Elke (2016). Der Widersprüchlichkeit Aufmerksamkeit schenken. Empowerment als Denk- und Handlungsansatz in der Gesundheitsförderung. In: Miller, Tilly; Pankofer, Sabine: Empowerment konkret. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, S. 63- 77.
- Quindel, Ralf; Pankofer, Sabine (2016). Chancen, Risiken und Nebenwirkungen von Empowerment. Die Frage nach Macht. In: Miller, Tilly; Pankofer, Sabine: Empowerment konkret, Berlin: De Gruyter Oldenbourg, S. 33- 44.
- Reich, Kersten (2008). Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim: Beltz Verlag.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012/2013). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> [18.07.2024].
- Reis, Joachim (2004). Theaterpädagogen im System Schule. Zur Ausbildung als Theaterlehrer. In: Westphal, Kristin: Lernen als Ereignis, Stuttgart: Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 295- 302.
- Riedl, Alfred (2010). Grundlagen der Didaktik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Riger, Stephanie (1993). Whats wrong with Empowerment. In: American Journal of Community Psychology. Vol.21, No 3, 279-292.
- Rittelmeyer, Christian (2017). Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. 3. Auflage. Oberhausen: Athena.
- Rellstab, Felix (2000). Handbuch Theaterspielen: Bd. 4 Theaterpädagogik: Entwicklung-Begriff-Grundlagen-Modelle-Übungen-Beispiele-Projekte. Wädenswil: Stutz, S. 31-194.
- Roth, Sieglinde (2004). Theaterarbeit in Sozialen Feldern. In: Koch, Gerd: Theaterarbeit in sozialen Feldern, Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, S. 21-26.
- Roth, Sieglinde; Wrentschur, Michael (2004). Theater-Pädagogische Haltungen: ein versöhnlicher Widerspruch? In: Koch, Gerd: Theaterarbeit in sozialen Feldern. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, S. 112-118.

- Ruckerbauer, Armin; Wrentschur, Michael (2004): Theaterarbeit mit wohnungslosen Menschen am Beispiel von „wohnungs/LOS/theatern“. In: Koch, Gerd: Theaterarbeit in sozialen Feldern. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, S. 199- 205.
- Sandberger, Sabine (2004). Theaterarbeit in einem Hochsicherheitsgefängnis. In: Koch, Gerd: Theaterarbeit in sozialen Feldern. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, S. 240- 242.
- Schiepeck, Günther; Cremers, Sandra (2003). Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In: Schemmel, Heike; Schaller, Johannes (Hrsg.). Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen, S. 147-193.
- Schilling, Johannes (2016): Didaktik und Methodik der Sozialen Arbeit. 7. Auflage. München: UTB.
- Schubert, Franz Christian; Knecht, Alban (2012). Ressourcen. Einführung in die Merkmale, Theorien und Konzeptionen. In: Knecht, Alban; Schubert, Franz Christian (Hrsg.): Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung, Förderung, Aktivierung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-41.
- Seckinger, Mike (2018). Empowerment. In: Otto, Hans-Uwe et al. (Hrsg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 307-314.
- Seidler, Gunther (1998). Das wahrhaftige Theater der Ratten 07, in: Wilde Bühne e.V. (Hrsg.): Kultur vom Rande der Gesellschaft. Aus der Praxis authentischer Theaterarbeit. Freiburg in Breisgau: Lambertus.
- Seithe, Mechthild (2012). Schwarzbuch soziale Arbeit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, Michael (2010). Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung. Marburg: Tectum Verlag.
- Staffler, Armin (2024). Augusto Boal. Einführung. überarbeitet und erweitert. Essen: Oldib Verlag.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis. Ein Lehrbuch. Bern: Budrich.
- Stimmer, Franz (2012). Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Theunissen, Georg (2006). Kreativität und geistige Behinderung. In: Theunissen, Georg; Großwendt, Ulrike (Hrsg.): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen. Ästhetische Praxis. Theaterarbeit. Kunst- und Musiktherapie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 11-27.
- Unesco (2010). Agenda der zweiten Unesco- Weltkonferenz zur Kulturellen Bildung in Seoul.
- Westphal, Kristin (2004). Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der TP auf dem Hintergrund ästhetisch-aisthesiologischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie. In: Westphal,

Kristin: Lernen als Ereignis. Stuttgart: Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 15-48.

Wrentschur, Michael (2016). Partizipative Theaterarbeit trifft auf Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Oder umgekehrt. In: soziales\_kapital, Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit, Nr. 15. Verfügbar unter: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/449/806.pdf> [04.07.2024].

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

TdU Theater der Unterdrückten

TN Teilnehmende

TP Theaterpädagogik

### *Begriffe im Workshopkonzept*

D1T1 erster Teil des ersten Durchlaufs

D1T2 zweiter Teil des ersten Durchlaufs

D2T2 zweiter Teil des zweiten Durchlaufs

„XY“ Wörtliche Rede

kursiv Kursiv geschriebene Sätze sind als persönliche Ideen (basierend auf Erfahrungswerten und Fantasie) der Autorin zu betrachten, die an theoretische Grundlagen (die nicht-kursiv im Fließtext erscheinen) anknüpfen.

## „MACHT was draus!“- Übersicht der Workshopkonzeption

ANHANG

		Übungsablauf	Zeit (min)	Sozialform
Übung 1 (vgl. 4.2.1)		Begrüßung	1-2	Gruppe (im Kreis oder Pulk)
		Hampelmann (15x) Reflexion	Übung (1) Pause (0,5) Reflexion (2-4)	
		Kniebeuge (15x) Reflexion		
		Standwaage (15x) Reflexion		
		Liegestütze (15x) Reflexion		
		Durchlauf 1 Person A: Roboter Person B: Wissenschaftlerin		Stufe 1 (2) Stufe 2 (2-3)
		Durchlauf 2 Person A: Wissenschaftlerin Person B: Roboter		

<b>Übung 2 (vgl. 4.2.2)</b>				
		<b>Erfahrungsaustausch und Reflexion</b>	<b>5-10</b>	<b>Gruppe (Kreis)</b>
<b>Übung 3 (vgl. 4.2.3)</b>		<b>D1T1</b> Person A: Künstlerin Person B: Kunstwerk	<b>3-4</b>	<b>T1: Paarübung</b> <b>T2: Gruppe</b>
		<b>D1T2</b> Präsentation der Kunstwerke (B) Reflexion (A)	<b>Präsentation (2-3)</b> <b>Reflexion (5-10)</b>	
		<b>D2T1</b> Person A: Kunstwerk Person B: Künstlerin	<b>3-4</b>	
		<b>D2T2</b> Präsentation der Kunstwerke (A) Reflexion (B)	<b>Präsentation (2-3)</b> <b>Reflexion (5-10)</b>	

EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Name, Vorname: Bemmann, Ronja

Matr.-Nr.: 27557

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel:

*Inwiefern hat ein theaterpädagogischer Workshop Potenzial zur Förderung von Lernzielen des Empowerments von Klient\*innen der Sozialen Arbeit? Ein Workshop-Konzept zur Reflexion und (Re-)Aktivierung von Ressourcen im Rahmen von Empowermentförderung.*

selbstständig angefertigt und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet habe. Die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen und dem Internet) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Halle, den 07.08.2024.....

Unterschrift.....